

Música Tradicional da Beira Baixa: Aplicação e Contributos no Ensino da Formação Musical

Nuno Miguel Pinto Pinheiro

Orientadora

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Coorientadora

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Formação Musical e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e coorientação científica da Professora Coordenadora com Agregação Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Especialista Maria Luísa Vila Cova Tender Barahona Corrêa.

Professora Adjunta na Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Vogais

Doutor Jorge Manuel de Mansilha Castro Ribeiro

Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta na Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Dedicatória

Ao meu avô Joaquim Pinto, pelos valores, pelo amor e pela sabedoria que me transmitiu.

Ao meu irmão, Daniel Alexandre Pinto Pinheiro, pela força e energia que me transmite e me inspira a cada dia.

Aos meus pais, que me trouxeram ao mundo.

Aos professores de música, pelo amor que transmitem aos seus alunos, em especial, ao Maestro Carlos Monteiro que me iniciou na arte dos sons.

A todos aqueles que se dedicam e se esforçam apesar das contrariedades da vida. A todos aqueles que nunca desistem de lutar pelos seus sonhos.

Agradecimentos

À Supervisora e Orientadora Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, à Professora Coorientadora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão e à Professora Cooperante Ana Margarida Leão pelos seus conselhos, disponibilidade demonstrada, orientações, partilha de experiências e motivação ao longo de todo este processo de aprendizagem. Um enorme BEM HAJAM.

À professora Célia Pedro, porque nunca desistiu de mim e sempre me apoiou e incentivou a estudar.

Ao Maestro Carlos Monteiro, Professor Rui Nunes e Professor Pedro Ladeira por todos os seus ensinamentos.

À Banda Filarmónica Idanhense e Câmara Municipal de Idanha-a-Nova que me deram a oportunidade de adquirir importantes conhecimentos musicais de forma totalmente gratuita, o meu profundo reconhecimento de gratidão.

Ao Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), instituição de que fui bolseiro, sem esse apoio nunca teria conseguido terminar esta importante etapa da minha vida.

Aos amigos: Ricardo Malcata, Ana Mendes, Avelino Abreu, Manuel Lopes, Filipe Vicente, Pedro Maurício, Ricardo Farias e Edite Lourenço. Não existem palavras para descrever tamanhas pessoas.

Ao Conservatório Regional de Castelo Branco, professores, alunos e funcionários, em particular, à Dona Leonor, confidente, conselheira e amiga.

Aos alunos de segundo e quarto grau do Conservatório Regional de Castelo Branco, em especial, aos estudantes do quarto grau onde o projeto foi implementado e que permitiram a concretização desta importante etapa.

Aos meus colegas de curso e professores de Mestrado, pela amizade, partilha, ajuda e ânimo ao longo deste processo.

Aos músicos das filarmónicas por onde passei e com os quais tanto aprendi.

Aos meus alunos, que me ensinam algo novo todos os dias e me dão motivação para ensinar.

Aos meus familiares, pelo apoio, conselhos e valores que me transmitiram ao longo de toda a vida.

Resumo

O presente Relatório incide sobre a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, opção de Formação Musical e Música de Conjunto, nas turmas de Coro C do segundo grau e de Formação Musical do quarto grau, no Conservatório Regional de Castelo Branco, durante o ano letivo de 2015/2016. O Relatório integra um estudo de investigação desenvolvido com base num projeto construído na unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico, o qual reflete a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Numa primeira parte do Relatório centramo-nos no conhecimento do contexto da escola e do ensino. São apresentadas descrições reflexivas das nossas aulas, enquanto estagiário, nas disciplinas de Coro e de Formação Musical, assim como são disponibilizadas as planificações, reflexões, o material didático utilizado e as grelhas de observação construídas para a avaliação do desempenho dos alunos no contexto escolar.

Na segunda parte, apresentamos um Estudo de Investigação enquadrado na Prática de Ensino Supervisionada sendo abordado o tema: “Música Tradicional da Beira Baixa: Aplicação e Contributos no Ensino da Formação Musical”.

As questões de investigação orientadoras do estudo foram as seguintes: (1) A canção tradicional contribui para o interesse e a motivação da aprendizagem na Formação Musical? (2) Como implementar estratégias utilizando as canções tradicionais da Beira Baixa como recurso para o desenvolvimento de competências musicais na Formação Musical?

Foi desenvolvida uma estratégia pedagógico-didática, através da utilização das canções tradicionais da Beira Baixa, a aprendizagem de competências musicais, o desenvolvimento da motivação e do interesse dos alunos pelo repertório tradicional.

A investigação baseou-se na análise do resultado da utilização das canções tradicionais da Beira Baixa no Ensino da Formação Musical no Ensino Especializado. Os procedimentos utilizados foram a caracterização da instituição – Conservatório; caracterização das turmas; planificação e lecionação das aulas, recolha de dados e registos de observação; realização de três inquéritos por questionário, recolha e análise de dados; e reflexões produzidas com vista à elaboração e divulgação dos resultados finais. Utilizaram-se como instrumentos de investigação as referências bibliográficas, as grelhas de observação, os resumos reflexivos e os inquéritos por questionário.

Em suma, as estratégias adotadas conduziram a uma melhoria significativa das competências e dos resultados musicais dos alunos de Formação Musical, promovendo nos estudantes uma maior predisposição motivacional para aprender. Os resultados obtidos ao longo do estudo, com as canções tradicionais da Beira Baixa, indicaram que a sua implementação, nas aulas de Formação Musical, pode trazer benefícios ou efeitos positivos, melhorando o aproveitamento escolar, a autoestima e os hábitos de estudo.

Palavras-chave

Prática de Ensino Supervisionada; Formação Musical; Canção Tradicional; Beira Baixa;

Abstract

This report focuses - on the curricular module in Supervised Teaching Practice Course of the Music Teaching Master's Degree- Musical training and ensemble class variant, in the classes of the 2nd degree Choir C and Musical Formation of the 4th degree, at the Regional Conservatory of Castelo Branco, through the school year 2015/2016. It embodies a research study oriented and developed for the course unit of Artistic Education Project, attesting a usage of the acquired knowledge throughout the course.

On a first stage the report recalls on the knowledge of school and teaching contexts, presenting the trainee's descriptions of the classes in the Choir and Music Training subjects, as well as offering the didactic material, planning and thoughts taken into account, as well as observation tables destined for the students' performance evaluation.

Then, a Supervised Teaching Practice about the case Study is presented on the theme: "Traditional Music from Beira-Baixa: Application and Contributions into Teaching Music Education".

The research guidelines to the study were: (1) Does the Traditional Song contribute to the motivation of learning in Musical Education? (2) How to apply strategies using the Traditional Songs of Beira Baixa as a resource for the musical skills in Music Education development?

Resorting to the Traditional Songs of Beira Baixa, a specific strategy was developed, regarding the learning of musical skills, motivational improvement and the students' interest for the traditional repertoire.

The research focused on the analysis of the results on the use of the Traditional Songs of Beira Baixa in Teaching Musical Education in Specialized Schooling. The procedures thus relate to the Institution's depiction - Conservatório; Class characterization; Class planning and lecturing, data collection and observation records; the carrying out of three surveys, gathering and assessing the information; and following ideas regarding the preparation and dissemination of the outcome results; also, bibliographical references, worksheets and surveys were taken as research instruments.

In short, the adopted procedures seem to lead to a considerable improvement on student's skills and musical results, promoting the motivation and propensity to learn.

The obtained results during the study with the Traditional Songs of Beira Baixa indicate that their implementation in Music Training classes can have positive effects, improving school achievement, self - esteem and study habits.

Keywords

Supervised Teaching Practice; Musical Education; Traditional Song; Beira Baixa;

Índice Geral

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Índice Geral	XII
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos.....	XVI
Índice de Grelhas	XX
Índice das Canções Tradicionais.....	XXI
Lista de Tabelas	XXII
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	XXIV
Índice Acústico	XXIV
Introdução.....	1
1. Caracterização do Meio, da Escola e das Turmas	4
1.1. Castelo Branco	4
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco.....	5
1.3. Caracterização do Espaço Físico do Conservatório.....	11
1.4. Caracterização da Turma do Coro C do Segundo Grau	12
1.4.1. Os Alunos.....	12
1.4.2. Instrumentos Praticados na Turma.....	14
1.4.3. Escolaridade dos Pais.....	15
1.4.4. O Aluno e o Conservatório.....	15
1.4.5. O Aluno e a Formação Musical.....	18
1.5. Caracterização da Turma de Formação Musical do Quarto Grau	19
1.5.1. Os Alunos.....	19
1.5.2. Instrumentos Praticados na Turma.....	20
1.5.3. Escolaridade dos Pais.....	21
1.5.4. O Aluno e o Conservatório.....	22
1.5.5. O Aluno e a Formação Musical.....	24
2. O Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	25
2.1. Planificações e Reflexões de Coro C do Segundo Grau.....	33
2.2. Planificações e Reflexões de Formação Musical do Quarto Grau.....	55
3. Reflexão Final Sobre a Prática de Ensino Supervisionada	124
1. Introdução	132
2. Problema e Objetivos do Estudo	134

3.	Fundamentação Teórica	135
3.1.	A Canção Tradicional - Conceito e Contexto Histórico	135
3.1.1.	A Canção Tradicional - Características	139
3.1.2.	A Canção Tradicional da Beira Baixa.....	141
3.1.3.	A Canção Tradicional no Ensino e o Seu Valor Artístico - A Canção Como Material Didático	142
3.1.4.	Instrumentos Musicais.....	144
3.2.	A Importância do Canto em Formação Musical.....	150
3.2.1.	Breve Contextualização Histórica da Formação Musical	150
3.2.2.	O Canto nas aulas de Formação Musical.....	152
3.2.3.	Metodologias em Formação Musical - Métodos Ativos.....	154
3.2.4.	Edgar Willems.....	155
3.2.5.	Zoltán Kodály.....	158
3.2.6.	Carl Orff	162
3.3.	O Que se Entende por Motivação	165
3.3.1.	Motivação Intrínseca.....	165
3.3.2.	Motivação Extrínseca.....	166
3.3.3.	Motivação Para a Aprendizagem	167
3.3.4.	A Motivação Para a Aprendizagem Musical.....	169
3.3.5.	O Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	170
3.3.6.	O Papel da Família no Processo de Aprendizagem.....	172
3.3.7.	O Papel da Escola no Processo de Aprendizagem.....	173
3.3.8.	Teoria da Expetativa-Valor	174
3.3.9.	Teoria da Autoeficácia	175
3.3.10.	Teoria do Autoconceito.....	177
3.3.11.	Teoria da Atribuição da Causalidade	177
4.	Metodologia.....	179
4.1.	Caracterização do Tipo de Investigação	180
4.2.	Descrição do Estudo/Plano de Investigação.....	182
4.3.	Instrumentos de Recolha de Dados	192
4.3.1.	Inquéritos por Questionário.....	193
4.3.2.	Grelhas de Observação	197
4.3.3.	Observação Direta e Participativa.....	199
4.4.	Participantes no Estudo.....	199
5.	Apresentação e Discussão dos Resultados.....	200
5.1.	Inquéritos por Questionário.....	200
5.2.	Resumos Reflexivos das Aulas de Formação Musical	227
5.3.	Grelhas de Observação	232

5.4.	Discussão dos Resultados.....	257
5.4.1.	Discussão dos Inquéritos por Questionário.....	258
5.4.2.	Discussão dos Resumos Reflexivos	265
5.4.3.	Discussão das Grelhas de Observação	266
6.	Conclusões e Considerações Finais	270
6.1.	Conclusões	270
6.2.	Limitações do Estudo e Recomendações Futuras.....	272
6.3.	Notas Finais	273
7.	Bibliografia	274
8.	Anexos	289
	Anexo A - Programa de Formação Musical do Quarto Grau do Conservatório Regional de Castelo Branco	291
	Anexo B - Inquéritos por Questionário.....	297
	Anexo C - Grelhas de Observação.....	311
	Anexo D - Gráficos - Avaliação das Grelhas de Observação.....	325
	Anexo E - Partituras das Canções Tradicionais.....	355
	Anexo F - Recursos de Apoio ao Estudo das Canções Tradicionais	369
	Anexo G - Recursos de Apoio ao Coro.....	389

Índice de Figuras

Figura 1 - Vista panorâmica da cidade de Castelo Branco. (Fonte: Turismo de Portugal)	5
Figura 2 - Fachada do Conservatório Regional de Castelo Branco. (Fonte: Diário Digital).....	6
Figura 3 - Piso superior do Conservatório Regional de Castelo Branco. (Fonte: CIMBB – Comunidade Intermunicipal Beira Baixa)	12
Figura 4 – Adufe. (Fonte: Opiniones de Riq)	145
Figura 5 – Genebres. (Fonte: Mission)	146
Figura 6 – Viola Beiroa. (Fonte: Pinterest – The world’s catalog of ideas).....	147
Figura 7 – Bombo. (Fonte: Folclore de Portugal)	147
Figura 8 – Sarronca. (Fonte: Joaquim António Silva)	148
Figura 9 – João dos Reis Barata a tocar a flauta travessa (Malpica do Tejo). (Fonte: Projecto Natura)	148
Figura 10 – Acordeão. (Fonte: Instrumentos Musicais – Saiba tudo sobre instrumentos musicais)	149
Figura 11 - Eugénia Lima tocar acordeão. (Fonte: Fátima Missionário – Outra visão do mundo)	149
Figura 12 – Edgar Willems e as crianças. (Fonte: Terra da Música – Pedagogia Musical: Willems e a relação entre sons e natureza humana)	156
Figura 13 – Zoltán Kodály e as crianças. (Fonte: OAKE – Organization of American Kodály Educators)	158
Figura 14 – Fonomímica. (Fonte: Fononimia gestos com la mano)	161
Figura 15 – O sistema de sílabas rítmicas em Kodály. (Fonte: Rhythm Syllable Systems – What to use and why!)	162
Figura 16 – Carl Orff e as crianças. (Fonte: Terra da Música – Pedagogia Musical: Carl Orff e a importância do fazer musical)	163
Figura 17 – Instrumental Orff. (Fonte: + Educação Musical)	164

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos que frequentam a iniciação musical por níveis de ensino.....	6
Gráfico 2 - Instrumentos praticados na iniciação musical.....	7
Gráfico 3 - Número de alunos que frequentam o ensino articulado e o ensino supletivo por ano de matrícula.....	8
Gráfico 4 - Número total de alunos que frequentam os diferentes níveis de ensino.....	9
Gráfico 5 - Relação entre o número de alunos e os instrumentos praticados.....	11
Gráfico 6 - Composição do Coro C do segundo grau do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	13
Gráfico 7 - Instrumentos praticados no Coro C do segundo grau.....	14
Gráfico 8 - Tempo de estudo nos instrumentos no Coro C do segundo grau (número de anos).....	14
Gráfico 9 - Escolaridade dos pais da turma do Coro C do segundo grau.....	15
Gráfico 10 - Diferença, por género, na formação dos pais da turma de Coro C.....	15
Gráfico 11 - Gosto dos alunos de Coro C do segundo grau em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.....	16
Gráfico 12 - Preferências dos alunos do Coro C no Conservatório.....	16
Gráfico 13 - O que os alunos do Coro C menos apreciam no Conservatório Regional de Castelo Branco.....	17
Gráfico 14 - Motivos pelos quais os alunos de Coro C escolheram o Conservatório para aprender música.....	17
Gráfico 15 - Frequência com que os alunos do Coro C assistem a concertos.....	18
Gráfico 16 - Preferências dos alunos de segundo grau na disciplina de Formação Musical.....	18
Gráfico 17 - Atividades menos preferidas pelos alunos de segundo grau na disciplina de Formação Musical.....	19
Gráfico 18 - Composição da turma do quarto grau de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	19
Gráfico 19 - Instrumentos praticados na turma do quarto grau de Formação Musical.....	20
Gráfico 20 - Tempo de estudo nos instrumentos da turma do quarto grau de Formação Musical.....	21
Gráfico 21 - — Escolaridade dos pais da turma do quarto grau de Formação Musical.....	21
Gráfico 22 - Diferença, por género, na formação dos pais da turma de quarto grau de Formação Musical.....	21
Gráfico 23 - Gosto dos alunos do quarto grau de Formação Musical em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.....	22
Gráfico 24 - Preferências dos alunos de quarto grau no Conservatório.....	22
Gráfico 25 - O que os alunos do quarto grau menos apreciam no Conservatório Regional de Castelo Branco.....	23
Gráfico 26 - Motivos pelos quais os alunos do quarto grau escolheram o Conservatório para aprender um instrumento.....	23
Gráfico 27 - Frequência com que os alunos de quarto grau de Formação Musical assistem a concertos.....	23
Gráfico 28 - Preferências dos alunos do quarto grau na disciplina de Formação Musical.....	24
Gráfico 29 - Atividades que os alunos do quarto grau menos apreciam na disciplina de Formação Musical.....	24
Gráfico 30 - Frequência com que os alunos de Formação Musical ouvem música.....	205
Gráfico 31 - Géneros musicais preferidos pelos alunos de quarto grau de Formação Musical.....	206
Gráfico 32 - Meios tecnológicos pelos quais os alunos têm acesso à música.....	206
Gráfico 33 - Presença dos alunos de Formação Musical em concertos.....	206
Gráfico 34 - Opinião dos alunos sobre o conceito de música tradicional.....	207
Gráfico 35 - Canções tradicionais que os alunos conhecem.....	207

Gráfico 36 - Gosto em ouvir música tradicional.....	208
Gráfico 37 - Grupos/Intérpretes de música tradicional conhecidos pelos alunos.....	208
Gráfico 38 - Participação dos alunos em atividades relacionadas com música tradicional.....	209
Gráfico 39 - Os jovens e o conhecimento da música tradicional.....	209
Gráfico 40 - Opinião dos alunos sobre o conhecimento da música tradicional da Beira Baixa pelos jovens em geral.....	210
Gráfico 41 - A música tradicional e os meios de comunicação.....	211
Gráfico 42 - A música tradicional no ensino regular e especializado da música.....	211
Gráfico 43 - Utilização da música tradicional da Beira Baixa nas aulas de Formação Musical.....	212
Gráfico 44 - Importância da música tradicional para a sociedade.....	212
Gráfico 45 - Opinião dos alunos sobre o conceito de música tradicional.....	217
Gráfico 46 - Canções tradicionais conhecidas pelos alunos, em percentagem.....	218
Gráfico 47 - Instrumentos musicais que os alunos associam à música tradicional.....	218
Gráfico 48 - Artistas, intérpretes ou grupos que os alunos associam à música tradicional.....	219
Gráfico 49 - Conceitos que os alunos aprenderam com o estudo das canções tradicionais.....	220
Gráfico 50 - Impacto do estudo das canções tradicionais na vida dos alunos de quarto grau de Formação Musical.....	220
Gráfico 51 - Opinião dos alunos sobre a utilização das canções tradicionais em Formação Musical.....	221
Gráfico 52 - Opinião dos alunos sobre o contributo das canções tradicionais para o desenvolvimento musical.....	222
Gráfico 53 - Opinião dos alunos sobre a importância da música tradicional para a sociedade.....	222
Gráfico 54 - Alteração da opinião inicial dos alunos sobre as canções tradicionais.....	223
Gráfico 55 - Aspetos positivos da utilização das canções tradicionais nas aulas de Formação Musical.....	223
Gráfico 56 - Aspetos negativos da utilização das canções tradicionais nas aulas de Formação Musical.....	224
Gráfico 57 - Gosto dos alunos em trabalhar com as canções tradicionais.....	225
Gráfico 58 - Utilização futura das canções tradicionais no ensino da Formação Musical.....	225
Gráfico 59 - Conteúdo “análise do ritmo” dos alunos de Formação Musical.....	232
Gráfico 60 - Conteúdo “análise da melodia” dos alunos de Formação Musical.....	236
Gráfico 61 - Conteúdo “análise da harmonia” dos alunos de Formação Musical.....	240
Gráfico 62 - Conteúdo “análise auditiva – análise da partitura” dos alunos de Formação Musical.....	243
Gráfico 63 - Conteúdo “participação - empenho” dos alunos de Formação Musical.....	244
Gráfico 64 - Conteúdo “atitude perante a canção” dos alunos de Formação Musical.....	247
Gráfico 65 - Conteúdo “assiduidade - pontualidade” dos alunos de Formação Musical.....	251
Gráfico 66 - Conteúdo “comportamento” dos alunos de Formação Musical.....	251
Gráfico 67 - Conteúdo “espírito crítico” dos alunos de Formação Musical.....	254
Gráfico 68 - Conteúdo “análise do ritmo” dos alunos de Formação Musical.....	327
Gráfico 69 - Conteúdo “análise da melodia” dos alunos de Formação Musical.....	327
Gráfico 70 - Conteúdo “análise da harmonia” dos alunos de Formação Musical.....	328
Gráfico 71 - Conteúdo “análise auditiva – análise da partitura” dos alunos de Formação Musical.....	328
Gráfico 72 - Conteúdo “participação - empenho” dos alunos de Formação Musical.....	329
Gráfico 73 - Conteúdo “atitude perante a canção” dos alunos de Formação Musical.....	329
Gráfico 74 - Conteúdo “assiduidade - pontualidade” dos alunos de Formação Musical.....	330
Gráfico 75 - Conteúdo “comportamento” dos alunos de Formação Musical.....	330
Gráfico 76 - Conteúdo “espírito crítico” dos alunos de Formação Musical.....	331
Gráfico 77 - Conteúdo “pulsção” dos alunos de Formação Musical.....	331
Gráfico 78 - Conteúdo “pulsção”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.....	332
Gráfico 79 - Conteúdo “coordenação motora” dos alunos de Formação Musical.....	332

Gráfico 80 - Conteúdo “coordenação motora”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	333
Gráfico 81 - Conteúdo “ditado rítmico” dos alunos de Formação Musical.	333
Gráfico 82 - Conteúdo “ditado rítmico”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	334
Gráfico 83 - Conteúdo “leitura rítmica” dos alunos de Formação Musical.	334
Gráfico 84 - Conteúdo “leitura rítmica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	335
Gráfico 85 - Conteúdo “afinação” dos alunos de Formação Musical.	335
Gráfico 86 - Conteúdo “afinação”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	336
Gráfico 87 - Conteúdo “transposição” dos alunos de Formação Musical.	336
Gráfico 88 - Conteúdo “transposição”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	337
Gráfico 89 - Conteúdo “fraseado” dos alunos de Formação Musical.	337
Gráfico 90 - Conteúdo “fraseado”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	338
Gráfico 91 - Conteúdo “reconhecimento auditivo de intervalos” dos alunos de Formação Musical.	338
Gráfico 92 - Conteúdo “reconhecimento auditivo de intervalos”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	339
Gráfico 93 - Conteúdo “ditado de sons” dos alunos de Formação Musical.	339
Gráfico 94 - Conteúdo “ditado de sons”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	340
Gráfico 95 - Conteúdo “ditado melódico” dos alunos de Formação Musical.	340
Gráfico 96 - Conteúdo “ditado melódico”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	340
Gráfico 97 - Conteúdo “leitura melódica” dos alunos de Formação Musical.	341
Gráfico 98 - Conteúdo “leitura melódica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	341
Gráfico 99 - Conteúdo “reconhecimento de acordes” dos alunos de Formação Musical.	342
Gráfico 100 - Conteúdo “reconhecimento de acordes”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	342
Gráfico 101 - Conteúdo “cadências - harmonia” dos alunos de Formação Musical.	343
Gráfico 102 - Conteúdo “cadências - harmonia”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	343
Gráfico 103 - Conteúdo “andamento” dos alunos de Formação Musical.	344
Gráfico 104 - Conteúdo “andamento”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	344
Gráfico 105 - Conteúdo “forma” dos alunos de Formação Musical.	345
Gráfico 106 - Conteúdo “forma”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	345
Gráfico 107 - Conteúdo “compasso” dos alunos de Formação Musical.	346
Gráfico 108 - Conteúdo “compasso”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	346
Gráfico 109 - Conteúdo “elementos de dinâmica” dos alunos de Formação Musical.	347
Gráfico 110 - Conteúdo “elementos de dinâmica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	347
Gráfico 111 - Conteúdo “elementos de agógica” dos alunos de Formação Musical.	348
Gráfico 112 - Conteúdo “elementos de agógica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	348
Gráfico 113 - Conteúdo “intervalos característicos” dos alunos de Formação Musical.	349
Gráfico 114 - Conteúdo “intervalos característicos”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	349
Gráfico 115 - Conteúdo “ritmos característicos” dos alunos de Formação Musical.	350
Gráfico 116 - Conteúdo “ritmos característicos”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	350
Gráfico 117 - Conteúdo “tonalidade” dos alunos de Formação Musical.	351
Gráfico 118 - Conteúdo “tonalidade”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	351
Gráfico 119 - Conteúdo “cadências – análise auditiva” dos alunos de Formação Musical.	352
Gráfico 120 - Conteúdo “cadências – análise auditiva”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.	352
Gráfico 121 - Conteúdo “instrumentação” dos alunos de Formação Musical.	353

Gráfico 122 - Conteúdo “instrumentação”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical... 353

Índice de Grelhas

Grelha 1 - Grelha de Observação utilizada nas aulas de Formação Musical.	198
Grelha 2 - Grelha sobre a 16 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 21 de janeiro de 2016.	313
Grelha 3 - Grelha sobre a 17 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 28 de janeiro de 2016.	314
Grelha 4 - Grelha sobre a 18 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 04 de fevereiro de 2016.	315
Grelha 5 - Grelha sobre a 20 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 18 de fevereiro de 2016.	316
Grelha 6 - Grelha sobre a 21 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 25 de fevereiro de 2016.	317
Grelha 7 - Grelha sobre a 22 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 03 de março de 2016.....	318
Grelha 8 - Grelha sobre a 23 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 10 de março de 2016.....	319
Grelha 9 - Grelha sobre a 24 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 17 de março de 2016.....	320
Grelha 10 - Grelha sobre a 27 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 21 de abril de 2016.	321
Grelha 11 - Grelha sobre a 28 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 28 de abril de 2016.	322
Grelha 12 - <i>Grelha sobre a 30^a aula de Formação Musical, lecionada a 12 de maio de 2016.</i>	<i>323</i>
Grelha 13 - Grelha sobre a 31 ^a aula de Formação Musical, lecionada a 19 de maio de 2016.....	324

Índice das Canções Tradicionais

Canção Tradicional 1 - Don Solidon.....	357
Canção Tradicional 2 – Moda das Sachas.....	358
Canção Tradicional 3 – Oh! És tão linda!.....	359
Canção Tradicional 4 – A Moleirinha.....	360
Canção Tradicional 5 - Aurora	364
Canção Tradicional 6 – As Raparigas do Fratel.....	365
Canção Tradicional 7 – As Armas do Meu Adufe	367
Canção Tradicional 8 – Moda do Entrudo.....	368

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de alunos que frequentam a iniciação musical por instrumento.....	7
Tabela 2 - Número de alunos que frequentam o ensino articulado.....	7
Tabela 3 - Número de alunos que frequentam o ensino supletivo.	8
Tabela 4 - Duração das disciplinas do Conservatório nos diferentes níveis de ensino.....	9
Tabela 5 - Número de alunos do Conservatório a frequentar os diversos instrumentos musicais por níveis de ensino.	10
Tabela 6 - Composição do Coro C do segundo grau do Conservatório Regional de Castelo Branco.	13
Tabela 7 - Composição da turma de Formação Musical do quarto grau do Conservatório Regional de Castelo Branco.	20
Tabela 8 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Coro C durante o ano letivo 2015/2016.	26
Tabela 9 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Formação Musical durante o ano letivo 2015/2016.	29
Tabela 10 - Planificação e reflexão sobre a 12ª aula de Coro C, lecionada a 7 de dezembro de 2015.	34
Tabela 11 - Planificação e reflexão sobre a 21ª aula de Coro C, lecionada a 29 de fevereiro de 2016.	41
Tabela 12 - Planificação e reflexão sobre a 28ª aula de Coro C, lecionada a 23 de maio de 2016... ..	48
Tabela 13 - Planificação e reflexão sobre a 16ª aula de Formação Musical, lecionada a 21 de janeiro de 2016.....	56
Tabela 14 - Planificação e reflexão sobre a 17ª aula de Formação Musical, lecionada a 28 de janeiro de 2016.....	63
Tabela 15 - Planificação e reflexão sobre a 18ª aula de Formação Musical, lecionada a 4 de fevereiro de 2016.....	69
Tabela 16 - Planificação e reflexão sobre a 20ª aula de Formação Musical, lecionada a 18 de fevereiro de 2016.....	74
Tabela 17 - Planificação e reflexão sobre a 21ª aula de Formação Musical, lecionada a 25 de fevereiro de 2016.....	80
Tabela 18 - Planificação e reflexão sobre a 22ª aula de Formação Musical, lecionada a 3 de março de 2016.....	84
Tabela 19 - Planificação e reflexão sobre a 23ª aula de Formação Musical, lecionada a 10 de março de 2016.....	91
Tabela 20 - Planificação e reflexão sobre a 24ª aula de Formação Musical, lecionada a 17 de março de 2016.....	96
Tabela 21 - Planificação e reflexão sobre a 27ª aula de Formação Musical, lecionada a 21 de Abril de 2016.....	102
Tabela 22 - Planificação e reflexão sobre a 28ª aula de Formação Musical, lecionada a 28 de Abril de 2016.....	106
Tabela 23 - Planificação e reflexão sobre a 30 aula de Formação Musical, lecionada a 12 de Maio de 2016.....	113
Tabela 24 - Planificação e reflexão sobre a 31ª aula de Formação Musical, lecionada a 19 de maio de 2016.....	119
Tabela 25 - Caracterização da canção Don Solidon.....	186
Tabela 26 - Caracterização da canção Moda das Sachas.	187
Tabela 27 - Caracterização da canção Oh! És tão linda!	187
Tabela 28 - Caracterização da canção Moleirinha.	188
Tabela 29 - Caracterização da canção Aurora.....	189
Tabela 30 - Caracterização da canção As Raparigas do Fratel.	190

Tabela 31 - Caracterização da canção As Armas do Meu Adufe.....	191
Tabela 32 - Caracterização da canção Moda do Entrudo.....	191
Tabela 33 - Guião do primeiro inquérito por questionário.....	194
Tabela 34 - Guião do segundo inquérito por questionário.....	195
Tabela 35 - Guião do terceiro inquérito por questionário.....	196
Tabela 36 - Análise do Segundo Inquérito por Questionário.....	201
Tabela 37 - Análise do Terceiro Inquérito por Questionário.....	213
Tabela 38 - Evidências nos resumos reflexivos.....	227

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

FM – Formação Musical

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas

I. A. – Investigação-Ação

CMCB – Câmara Municipal de Castelo Branco

ARCVB – Associação Recreativa e Cultural Viola Beiroa

INATEL – Instituto Nacional de Apoio aos Tempos Livres

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Índice Acústico



Introdução

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, opção de Formação Musical e Música de Conjunto, desenvolvido na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu entre o dia 28 de setembro de 2015 e o dia 9 de junho de 2016 no Conservatório Regional de Castelo Branco em duas turmas, Classe de Conjunto (Coro C – segundo grau) e Formação Musical (quarto grau).

O Relatório de Estágio encontra-se estruturado em duas partes distintas: a primeira evidencia o desenvolvimento da própria Prática de Ensino Supervisionada (Estágio), onde se inclui a caracterização do meio (da cidade de Castelo Branco e do Conservatório Regional de Castelo Branco), a caracterização das turmas de Coro C e de Formação Musical do quarto grau onde o Estágio decorreu, as planificações e os resumos reflexivos das aulas de Coro e Formação Musical que foram objeto de investigação do Relatório Final. Esta primeira parte culmina com a Reflexão Final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte do Relatório apresenta a investigação desenvolvida ao longo do Estágio, com o tema: “Música Tradicional da Beira Baixa: Aplicação e contributos no Ensino da Formação Musical”. A temática surgiu no sentido de procurar construir um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas que permitissem desenvolver nos alunos um maior interesse pela disciplina de Formação Musical e, ao mesmo tempo, fomentar neles o gosto pelas canções tradicionais da Beira Baixa, tendo como objetivo central a promoção do sucesso da aprendizagem e da motivação.

A problemática que se pretendeu estudar está relacionada com a constatação de que, muitas vezes, não são dadas aos jovens as ferramentas necessárias para conhecerem a sua própria cultura. Não há por parte dos docentes de Formação Musical e de Coro a preocupação de sensibilizar os seus alunos para a importância do repertório tradicional.

Desse modo, surgiram-nos as seguintes questões:

1) A canção tradicional contribui para o interesse e motivação da aprendizagem na Formação Musical?

2) Como implementar estratégias utilizando canções tradicionais da Beira Baixa como recurso para o desenvolvimento de competências musicais na Formação Musical?

A partir desta problemática surgiram os seguintes objetivos:

- 1) Identificar competências musicais a desenvolver no quarto grau de Formação Musical;
- 2) Identificar canções tradicionais da Beira Baixa que potenciem o desenvolvimento das competências definidas;
- 3) Planificar um conjunto de aulas para desenvolver competências através das canções tradicionais da Beira Baixa;
- 4) Avaliar o resultado final das estratégias nas aprendizagens.

O objetivo central deste projeto de investigação é compreender se as canções tradicionais da Beira Baixa são um recurso didático privilegiado no processo de ensino e aprendizagem da

Formação Musical, através da construção e implementação, *in loco*, de estratégias pedagógico-didáticas onde as canções se revelam um recurso central para a promoção e o desenvolvimento de competências musicais.

Posteriormente, apresentamos a fundamentação teórica na qual abordamos a canção tradicional, a importância do canto na disciplina de Formação Musical, os pedagogos mais relevantes para o âmbito deste trabalho, nomeadamente Edgar Willems, Zoltán Kodály e Carl Orff. Integra, ainda, a fundamentação teórica do Estudo, um capítulo sobre a motivação para a aprendizagem, onde incluímos a motivação intrínseca e extrínseca; a motivação para a aprendizagem e a aprendizagem musical; e o papel do professor, da família e da escola no processo de aprendizagem. Terminamos com a apresentação de algumas teorias motivacionais, como a teoria do autoconceito, da autoeficácia, da causalidade e da expectativa-valor.

Seguidamente, é apresentada a metodologia, a caracterização do tipo de investigação, a descrição do estudo/plano de investigação e os instrumentos utilizados na recolha de dados. Depois, apresentamos a análise e discussão dos resultados, assim com uma reflexão final sobre todo o trabalho de investigação desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que serviram de suporte a todo este processo de investigação, culminando com os anexos, onde apresentamos o programa de Formação Musical, os inquéritos por questionário, as grelhas de observação, os gráficos resultantes das grelhas de observação, as partituras das canções tradicionais usadas na estratégia definida, as fichas e o material utilizado nas disciplinas de Coro e Formação Musical.

Parte I - A Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do Meio, da Escola e das Turmas

1.1. Castelo Branco

Castelo Branco (Fig. 1) é capital de distrito, fazendo parte integrante da sua administração a Cova da Beira, onde se localizam as cidades da Covilhã e do Fundão (Marcelo, 1993a), e, ainda, outros concelhos de menor densidade populacional, como Belmonte, Idanha-a-Nova, Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei.

O concelho de Castelo Branco está inserido na região da Beira Baixa, cujos limites são definidos pela Serra da Estrela e São Cornélio a norte; pelo rio Tejo a sul; pelo rio Erges a leste e pela Serra da Lousã e o rio Zêzere a oeste. Esta zona apresenta características geográficas peculiares, caracterizando-se por ser uma área interior e isolada (Pousinho, 2004).

Segundo Lobo (1987):

Civilização agrária, tão intimamente arreigada ao solo quanto da terra nascem as certezas, C. Branco é cabeça de concelho do extremo do distrito onde, ainda hoje, as tradições milenárias das sucessivas passagens dos povos deixaram o cunho bem vivo e presente dos conceitos essenciais da vida (p. 4).

Castelo Branco dispõe de uma área de 1490 Km quadrados. A proximidade com a fronteira e a construção de infraestruturas articuladas de transporte, nomeadamente a A23, permitiram à cidade sair do seu isolamento a Norte tapada pela Serra da Estrela e a Sul pelo Rio Tejo.

Para Marcelo (1993a), Castelo Branco é considerada, ainda hoje, um importante nó de comunicações rodoviárias: é atravessada, ou passam nas suas imediações, as mais importantes vias de comunicação do interior-centro do país. O intenso tráfego do estrangeiro que se dirige para Lisboa tem, atualmente, passagem obrigatória em Castelo Branco. A cidade tem como principais setores de desenvolvimento a atividade agrícola, comercial e industrial.

“Nem demasiado grande, nem muito pequena, Castelo Branco é uma cidade à medida humana que vale a pena conhecer. (...) A descoberta deve ser feita ao ritmo de cada um, espreitando cantos e recantos, nem sempre conhecidos dos turistas” (Turismo de Portugal, 2013¹). Tal como afirma Monteiro (1985, p. 19), “Castelo Branco é hoje em dia uma cidade de aspeto moderno, em franco progresso e crescimento, orgulhosa do seu passado, sendo ainda conhecida pelos bordados que constituem uma das mais apreciadas peças de artesanato português”.

¹ Disponível em: www.visitportugal.com/pt-pt/mode/73756, consultado a 12 de novembro de 2016.



Figura 1 - Vista panorâmica da cidade de Castelo Branco. (Fonte: Turismo de Portugal²)

1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB), figura 2, Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos, tem a sua sede no Largo da Sé nº 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco.

A instituição, fundada em outubro de 1974, é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo. O CRCB é uma escola do Ensino Artístico Especializado da Música, com autonomia pedagógica. A escola tem como finalidade a promoção cultural da população do Município de Castelo Branco e respetivas áreas de influência, disponibilizando uma vasta oferta educativa. Os alunos podem frequentar as aulas a partir dos três anos de idade.

Presentemente, o Conservatório ministra quase a totalidade dos Cursos de Instrumento, assim como Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação até ao nível secundário. O seu corpo docente é constituído, quase na totalidade, por professores que iniciaram a sua formação nesta Escola, e que apresentam hoje formação superior, bem como a profissionalização no ensino especializado da música (Conservatório Regional de Castelo Branco [CRCB], 2015).

² Disponível em: <http://www.visitcentrodeportugal.com.pt/pt/castelo-branco/>, consultado a 11 de novembro de 2016.



Figura 2 - Fachada do Conservatório Regional de Castelo Branco. (Fonte: Diário Digital³)

O Conservatório apresentava, no ano letivo de 2015/2016, 368 alunos, distribuídos da seguinte forma: iniciação musical - 42 alunos no pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os seis anos (oito alunos na iniciação de nível 1 e 34 alunos na iniciação nível 2); ensino articulado - 274 alunos (do primeiro ao oitavo grau); ensino supletivo - 26 alunos (do primeiro ao oitavo grau) e regime livre - 26 alunos.

Seguidamente, apresentamos os dados estatísticos referentes aos alunos do Conservatório.

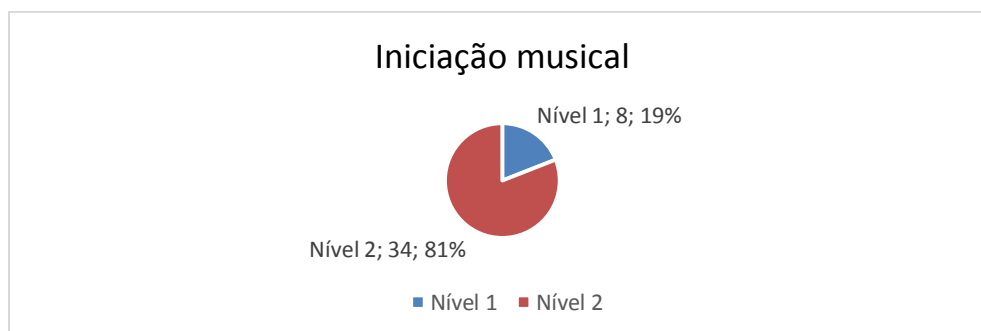


Gráfico 1- Número de alunos que frequentam a iniciação musical por níveis de ensino.

A partir do gráfico 1, podemos verificar que 81% dos alunos frequentam o nível 2 da iniciação musical (34 alunos) e 19% dos alunos frequentam o nível 1 (oito alunos).

No que respeita à oferta formativa na iniciação musical, os alunos frequentam semanalmente uma aula de Formação Musical (duração de 45 minutos), Coro (duração de 45 minutos) e Instrumento (aula partilhada com a duração de 45 minutos).

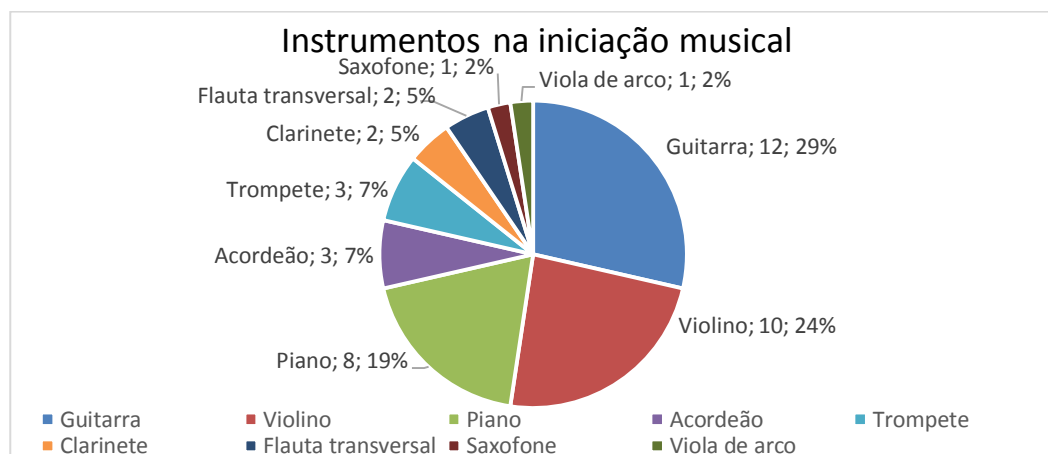
De seguida, apresentamos os dados estatísticos referentes ao universo dos 42 alunos da iniciação musical distribuídos pelos diferentes instrumentos (Tab. 1).

³ Disponível em: <http://www.diariodigitalcastelobranco.pt/detalhe.php?id=36410>, consultado a 11 de novembro de 2016.

Tabela 1- Número de alunos que frequentam a iniciação musical por instrumento.

Instrumento	Número de alunos
Guitarra	12
Violino	10
Piano	8
Acordeão	3
Trompete	3
Clarinete	2
Flauta transversal	2
Saxofone	1
Viola de arco	1
Total	42

Apresentamos, de seguida, o gráfico 2 com os dados referentes à tabela 1.

**Gráfico 2** - Instrumentos praticados na iniciação musical.

Através da tabela 1 e do gráfico 2, podemos verificar que os instrumentos mais praticados na iniciação musical são: a guitarra (12 alunos, 29%), o violino (10 alunos, 24%) e o piano (oito alunos, 19%). Com menor representatividade, na iniciação musical, apresentam-se os seguintes instrumentos: o acordeão (três alunos, 7%), a trompete (três alunos, 7%), o clarinete (dois alunos, 5%), a flauta transversal (dois alunos, 5%), o saxofone (um aluno, 2%) e a viola de arco (um aluno, 2%).

Nas tabelas seguintes, apresentamos o número de alunos que frequentam o ensino articulado (Tab. 2) e o ensino supletivo (Tab. 3).

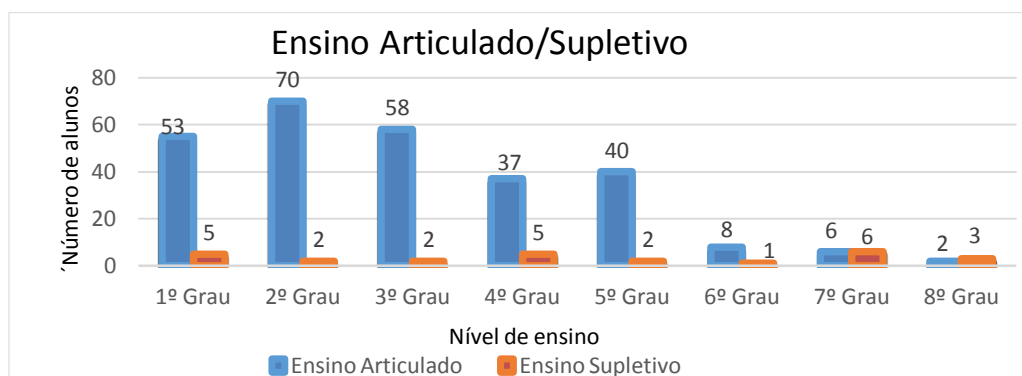
Tabela 2 - Número de alunos que frequentam o ensino articulado.

Graus	Nº de alunos
1º Grau	53
2º Grau	70
3º Grau	58
4º Grau	37
5º Grau	40
6º Grau	8
7º Grau	6
8º Grau	2
Total	274

Tabela 3 - Número de alunos que frequentam o ensino supletivo.

Graus	Nº de alunos
1º Grau	5
2º Grau	2
3º Grau	2
4º Grau	5
5º Grau	2
6º Grau	1
7º Grau	6
8º Grau	3
Total	26

O gráfico 3 mostra o número de alunos que frequentam o ensino articulado e o ensino supletivo.

**Gráfico 3** - Número de alunos que frequentam o ensino articulado e o ensino supletivo por ano de matrícula.

Podemos observar, através das tabelas 2, 3 e do gráfico 3, que há um maior número de alunos no ensino articulado do que no ensino supletivo. No sétimo grau verifica-se o mesmo número de alunos, tanto no ensino articulado como supletivo. A situação inicialmente descrita inverte-se no oitavo grau, com mais alunos no ensino supletivo (três alunos) do que no ensino articulado (dois alunos).

Verifica-se que, à medida que os níveis de ensino avançam, há uma diminuição substancial do número de alunos no ensino articulado.

No que respeita às disciplinas do Conservatório, apresentadas na tabela 4, todos os alunos do ensino articulado e supletivo do Curso Básico frequentam as aulas de Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto (Ensemble, Coro ou Orquestra). No Curso Secundário, os alunos frequentam ainda as disciplinas de História e Cultura das Artes, Análise e Técnicas da Composição, Tecnologias da Física e da Música e Opção. No que respeita à disciplina de Tecnologias da Física e da Música, é uma disciplina concebida pela própria instituição devido à autonomia de que dispõe. Na disciplina de Opção, os alunos podem aprender um Instrumento de Tecla (piano ou órgão) ou Improvisação. De seguida (Tab. 4), apresentamos a duração de cada disciplina do Conservatório nos diferentes níveis de ensino.

Tabela 4 - Duração das disciplinas do Conservatório nos diferentes níveis de ensino.

Disciplina	Curso Básico (2º Ciclo)	Curso Básico (3º Ciclo)	Curso Secundário	
Formação Musical	135 Minutos	90 Minutos	90 Minutos	
Instrumento	45 Minutos	45 Minutos	Articulado - 90 Minutos	Supletivo - 45 Minutos
Classe de Conjunto	90 Minutos	135 Minutos	45 Minutos	
História e Cultura das Artes			135 Minutos	
Análise e Técnicas da Composição			135 Minutos	
Tecnologias e Física da Música			135 Minutos	
Opção - Instrumento de Tecla ou Improvisação			45 Minutos	

O gráfico 4 apresenta o número total de alunos por níveis de ensino (iniciação musical, regime articulado e supletivo) do Conservatório Regional de Castelo Branco.

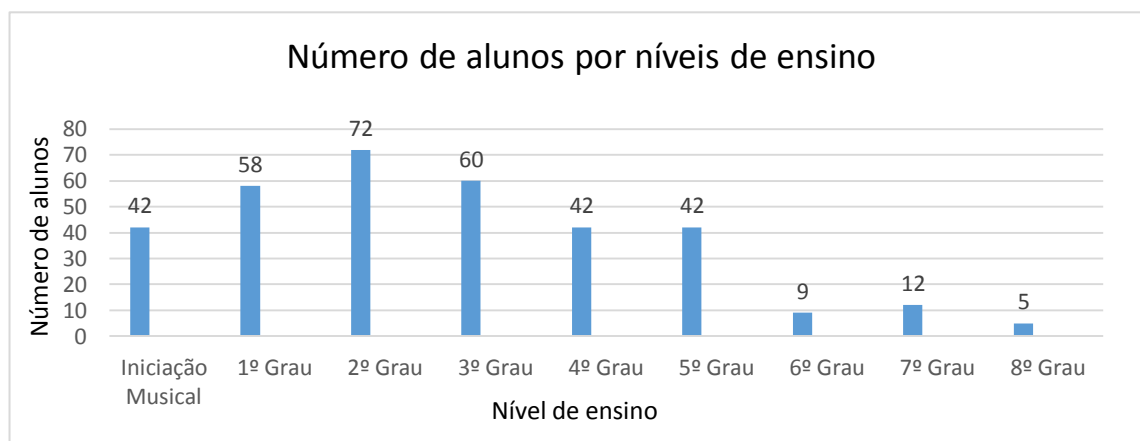


Gráfico 4 - Número total de alunos que frequentam os diferentes níveis de ensino.

Através do gráfico 4, podemos constatar que, à medida que os níveis de ensino avançam, há uma diminuição substancial do número de alunos inscritos no Conservatório, fenómeno que se manifesta, particularmente, a partir do quinto grau (entrada dos alunos no ensino secundário).

Em seguida, na tabela 5, apresentamos o número de alunos por níveis de ensino a frequentar os diversos instrumentos musicais.

Tabela 5 - Número de alunos do Conservatório a frequentar os diversos instrumentos musicais por níveis de ensino.

Instrumento	Nível de Ensino																		
	Iniciações		1º Grau		2º Grau		3º Grau		4º Grau		5º Grau		6º Grau		7º Grau		8º Grau		Curso Livre
	N. 1	N. 2	Art.	Supl.	Art.	Supl.	Art.	Supl.	Art.	Supl.	Art.	Supl.	Art.	Supl.	Art.	Supl.	Art.	Supl.	
Acordeão	1	2	9		5		2		1		1		1						1
Canto					4		4												4
Clarinete		2	2	1	7		3		4	2	1						1		1
Contrabaixo			1						3										1
Fagote									1										1
Flauta Transversal		2	3		4		4		2		1		1						1
Guitarra	2	10	9	1	10	1	9		7	2	5		2	1		2			4
Oboé							1		1										2
Órgão			4	2			2				2								10
Percussão			2		8		3	1	2		2				3				21
Piano	2	6	1		13	1	12	1	3		8	2	3		1	2			8
Saxofone	1		1		3		3				1								1
Trompa			2		1				2										5
Trompete		3	7	1	2		2						1		1			1	1
Tuba					2														2
Viola d'arco		1					3		3		2							1	1
Violino	2	8	8		8		10		6	1	12				1	1	1	1	60
Violoncelo			4		3				2		5					1			15
Classe de Conjunto																			2
Total	42		58		72		60		42		42		9		12		5		26
																			368

Com base na tabela 5, verificamos que há um maior número de alunos nos níveis iniciais do Conservatório, nomeadamente no segundo grau (72 alunos), no terceiro grau (60 alunos) e no primeiro grau (58 alunos). Seguidamente, com um menor número de alunos, surge a iniciação musical (42 alunos), o quarto grau (42 alunos), o quinto grau (42 alunos) e o curso livre (26 alunos). Com menor representatividade ao nível da frequência, aparece o sétimo grau (12 alunos) e o oitavo grau (cinco alunos).

O gráfico 5 apresenta a relação entre o número de alunos do Conservatório e os instrumentos praticados.

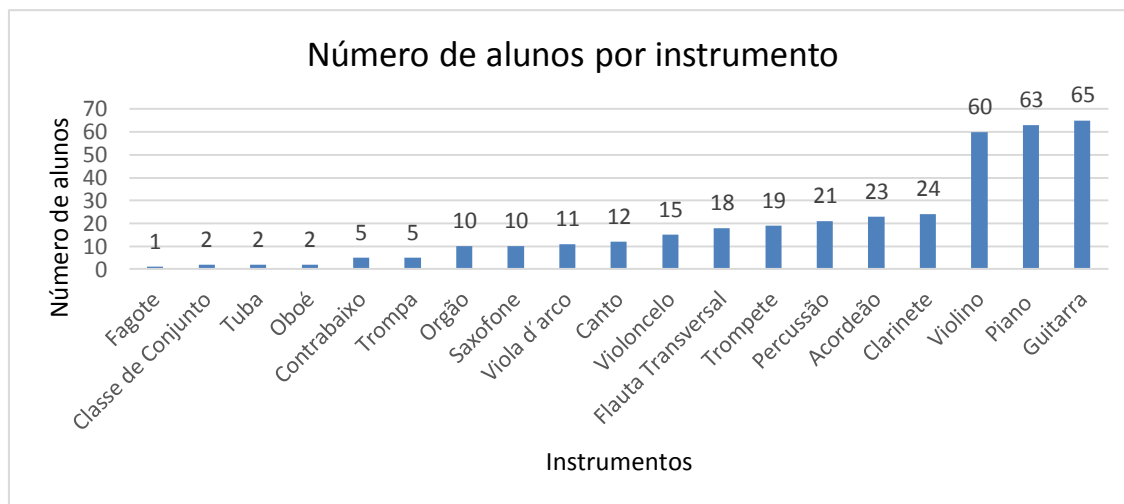


Gráfico 5 - Relação entre o número de alunos e os instrumentos praticados.

Através do gráfico 5, podemos observar que os instrumentos mais praticados no Conservatório são: a guitarra (65 alunos), o piano (63 alunos) e o violino (60 alunos). De seguida, destacam-se o clarinete (24 alunos), o acordeão (23 alunos), a percussão (21 alunos), a trompete (19 alunos), a flauta transversal (18 alunos) e o violoncelo (15 alunos).

Os instrumentos menos praticados no Conservatório são: o canto (12 alunos), a viola d'arco (11 alunos), o órgão (10 alunos), o saxofone (10 alunos), a trompa (cinco alunos), o contrabaixo (cinco alunos), o fagote (um aluno), o oboé (dois alunos), a tuba (dois alunos) e a classe de conjunto (dois alunos).

1.3. Caracterização do Espaço Físico do Conservatório

O edifício do Conservatório Regional de Castelo Branco foi reinaugurado a 24 de novembro de 2008. Estas obras vieram melhorar significativamente as condições para o seu funcionamento, uma vez que o edifício apresentava já sinais evidentes de deterioração ao nível da estrutura e dos materiais. Atualmente, a escola apresenta um maior número de salas de aula e espaços dignos para os serviços administrativos e pedagógicos (CRCB, 2015).

O edifício central (Fig. 3) encontra-se dividido em três pisos (pisos inferior, primeiro andar e sótão), combinando a funcionalidade dos espaços com uma estética vanguardista, sem no entanto perder os traços históricos e arquitetónicos da instituição.

O Conservatório Regional de Castelo Branco conta com 13 salas de aula para o ensino da música, dois auditórios (cada qual com o seu piano de cauda), sótão (com funções de sala de

aula para Coro e Orquestra Orff), sala de Direção, secretaria, biblioteca, cinco casas de banho (uma das quais para pessoas com mobilidade reduzida), reprografia, bar e sala de professores. Cada sala dispõe dos materiais necessários ao bom funcionamento das aulas, nomeadamente as mesas, cadeiras, quadro pautado, piano e colunas. No que respeita ao espaço exterior, este encontra-se em bom estado de conservação.

Para além do edifício central, o Conservatório tem ainda à sua disposição sete salas e duas casas de banho no edifício II (antigos CTT) localizado em frente. A utilização deste espaço permitiu diminuir a carência de salas para lecionar, problema que ocorreu devido ao aumento substancial do número de alunos. As salas possuem somente mesas e cadeiras, uma vez que se destinam apenas às aulas individuais de instrumento e de música de conjunto (Coro e Orquestra). O edifício encontra-se em bom estado de conservação devido ao facto de ter sido recentemente intervencionado.



Figura 3 - Piso superior do Conservatório Regional de Castelo Branco. (Fonte: CIMBB – Comunidade Intermunicipal Beira Baixa⁴)

1.4. Caracterização da Turma do Coro C do Segundo Grau

1.4.1. Os Alunos

Para a caracterização das turmas utilizámos, como ferramenta de recolha de dados, a construção de inquéritos por questionário.

A turma de Coro C, do segundo grau em ensino articulado do Conservatório Regional de Castelo Branco, é constituída por 23 alunos que frequentam o 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Afonso de Paiva. Através do gráfico 6, podemos verificar que a classe é formada por sete rapazes (30% da turma) e 16 raparigas (70% da turma), com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

⁴ Disponível em: <http://www.cimbb.pt/o-que-fazemos/contratualizacao/requalificacao-do-edificio-do-conservatorio-regional-de-castelo-branco.aspx>, consultado a 12 de novembro de 2016.

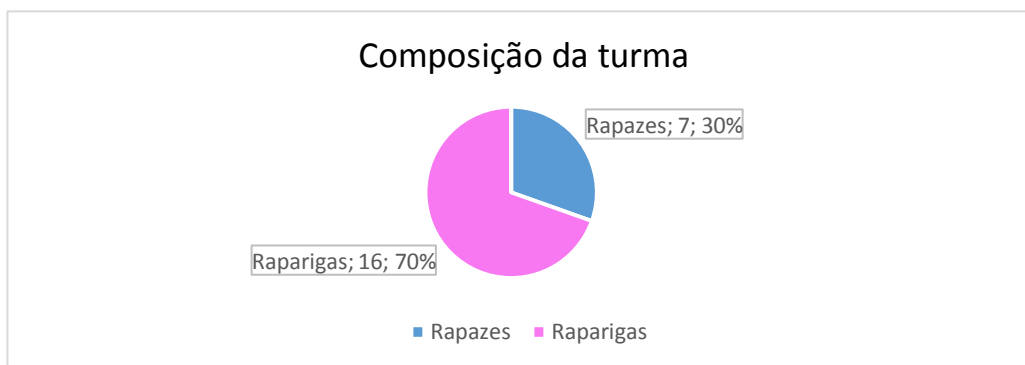


Gráfico 6 - Composição do Coro C do segundo grau do Conservatório Regional de Castelo Branco.

Em seguida, na tabela 6, apresentamos a lista dos alunos do Coro C do segundo grau, por data de nascimento e instrumento.

Tabela 6 - Composição do Coro C do segundo grau do Conservatório Regional de Castelo Branco.

Aluno	Data de nascimento	Instrumento
Aluno 1	28-12-2004	Piano
Aluno 2	19-01-2004	Guitarra
Aluno 3	04-05-2004	Guitarra
Aluno 4	06-04-2004	Piano
Aluno 5	19-01-2004	Piano
Aluno 6	21-01-2004	Piano
Aluno 7	26-12-2004	Flauta Transversal
Aluno 8	28-09-2004	Guitarra
Aluno 9	27-11-2004	Trompa
Aluno 10	14-09-2004	Guitarra
Aluno 11	24-08-2004	Piano
Aluno 12	24-04-2004	Guitarra
Aluno 13	27-10-2004	Guitarra
Aluno 14	13-10-2004	Violino
Aluno 15	08-01-2004	Guitarra
Aluno 16	13-10-2004	Clarinete
Aluno 17	09-02-2004	Acordeão
Aluno 18	09-12-2004	Canto/Voz
Aluno 19	12-01-2004	Acordeão
Aluno 20	09-02-2004	Violino
Aluno 21	06-11-2004	Guitarra
Aluno 22	28-11-2004	Piano
Aluno 23	03-07-2004	Piano

Com base na análise da tabela 6, verificamos que todos os alunos nasceram em 2004, não havendo nenhum aluno repetente na turma. Constatamos, ainda, que existem dois casais de irmãos gémeos.

1.4.2. Instrumentos Praticados na Turma

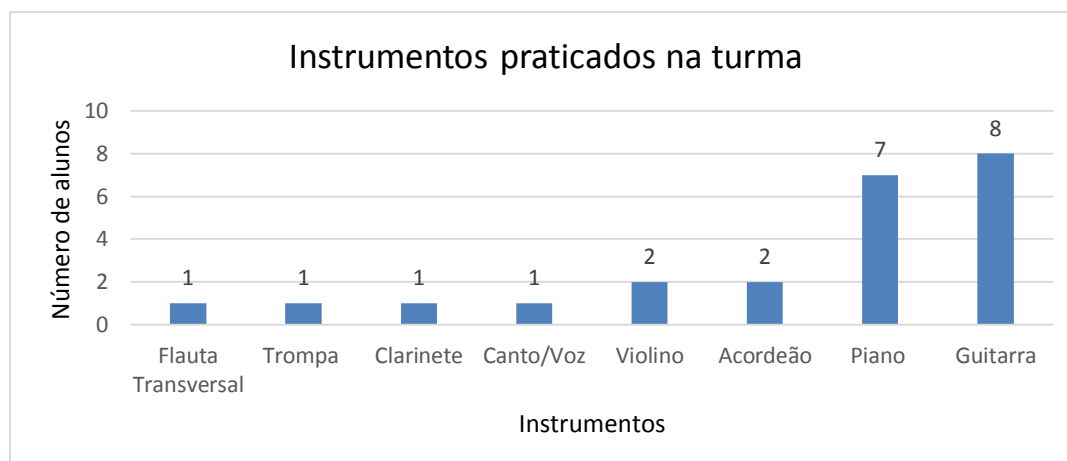


Gráfico 7 - Instrumentos praticados no Coro C do segundo grau.

É possível verificar, através do gráfico 7, a heterogeneidade de instrumentos praticados na turma, sendo que a preferência dos alunos recai sobre a guitarra (oito alunos), o piano (sete alunos), o violino (dois alunos) e o acordeão (dois alunos). Os instrumentos menos praticados na turma são a flauta transversal, a trompa, o clarinete e o canto, com apenas um único aluno por instrumento.



Gráfico 8 - Tempo de estudo nos instrumentos no Coro C do segundo grau (número de anos).

Através do gráfico 8, podemos observar que a grande maioria dos alunos do Coro C estuda o seu instrumento há, pelo menos, um ano (10 alunos) e dois anos (oito alunos). Constatamos, ainda, que 13 alunos tiveram iniciação musical.

1.4.3. Escolaridade dos Pais

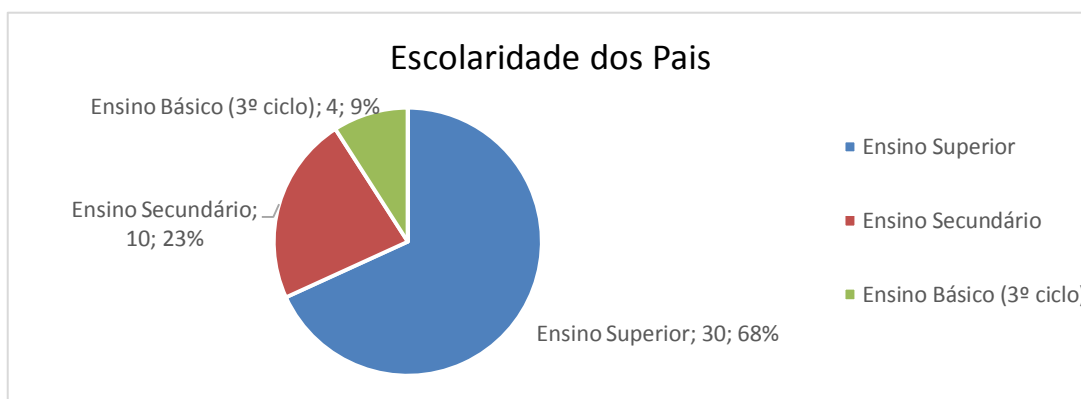


Gráfico 9 - Escolaridade dos pais da turma do Coro C do segundo grau.

Através do gráfico 9, verificamos que 68% dos pais possuem um curso superior (30 pais), 23% o ensino secundário (10 pais) e 9% o 3º Ciclo do Ensino Básico (quatro pais). Constatamos, ainda, que 32% dos pais não possuem qualquer tipo de formação superior (14 pais).

Na análise dos inquéritos, observamos outra particularidade: os sujeitos do sexo feminino têm ligeiramente um maior nível de instrução comparativamente aos sujeitos do sexo masculino. Através do gráfico 10, verificamos que 60% das mulheres possuem um curso superior (18 mulheres) e apenas 40% dos homens detêm formação superior (12 homens).

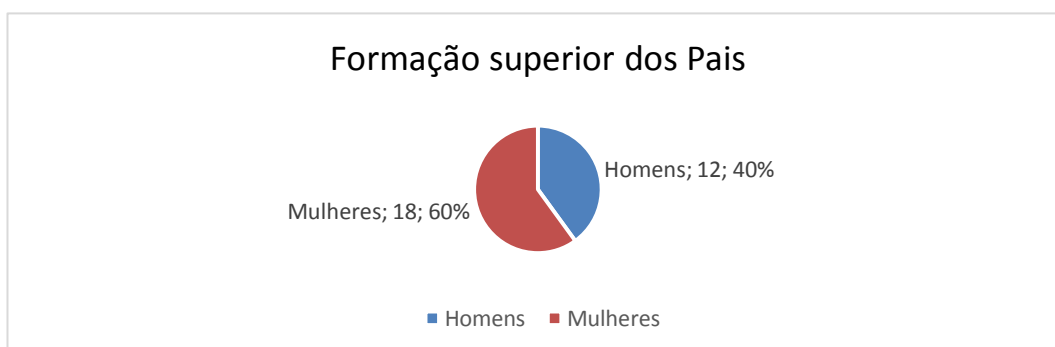


Gráfico 10 - Diferença, por género, na formação dos pais da turma de Coro C.

Pudemos ainda constatar, através das conversas que estabelecemos durante as aulas, que alguns alunos apresentam uma família monoparental, por separação do casal ou por falecimento de um dos cônjuges.

1.4.4. O Aluno e o Conservatório

De seguida, no gráfico 11, apresentamos o gosto dos alunos do Coro C do segundo grau em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.

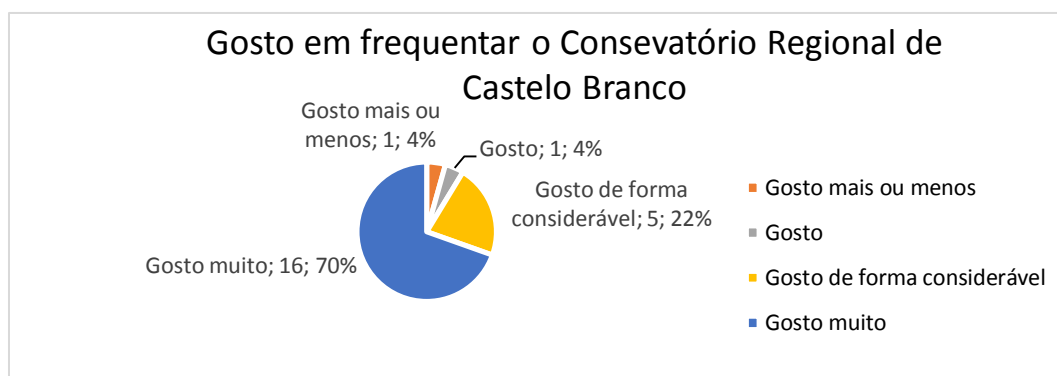


Gráfico 11 - Gosto dos alunos de Coro C do segundo grau em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.

Através do gráfico 11, podemos verificar que 70% dos alunos responderam que «gostam muito» de frequentar o Conservatório (16 alunos), 22% «gostam de forma considerável» da instituição (cinco alunos), 4% responderam simplesmente que «gostam» (um aluno) e 4% dos alunos referiram que «gostam mais ou menos» da escola (um aluno).

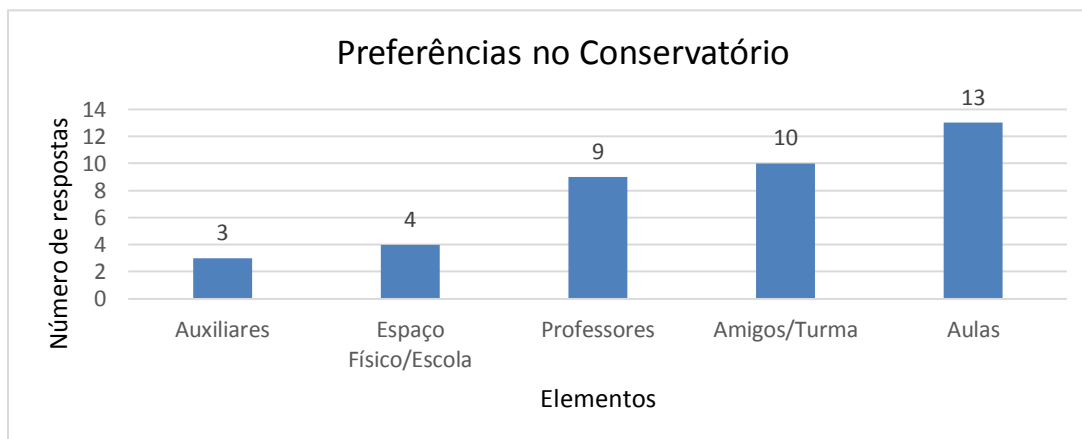


Gráfico 12 - Preferências dos alunos do Coro C no Conservatório.

O gráfico 12 representa os motivos pelos quais os alunos do Coro C gostam de frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco. Na resposta a esta questão, os alunos puderam assinalar mais do que uma opção.

No que respeita aos resultados do gráfico 12, verificamos que a grande escolha dos alunos recai sobre o gosto pelas aulas (13 respostas). Em segundo lugar, a escolha assenta na confraternização com os amigos (10 respostas), pois os alunos gostam de estar com os seus pares, tanto na escola regular como no Conservatório. Em terceiro lugar, os jovens assinalaram o gosto pelos professores (nove respostas). Verificamos, também, que quatro alunos afirmaram gostar do espaço físico da escola e três alunos referiram, ainda, ter como preferência a relação entre auxiliares e estudantes.

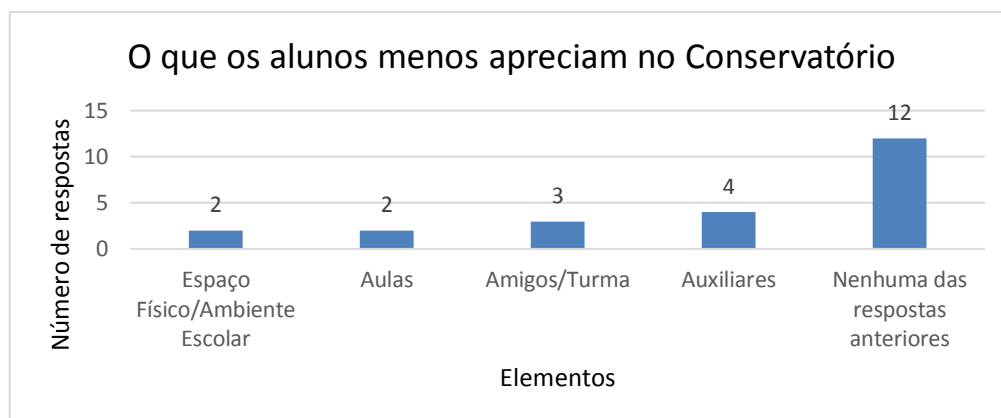


Gráfico 13 - O que os alunos do Coro C menos apreciam no Conservatório Regional de Castelo Branco.

No gráfico 13, estão representados os elementos que os alunos do Coro C do segundo grau do Conservatório Regional de Castelo Branco menos apreciam na instituição.

No que concerne aos resultados, verificamos que 12 alunos responderam que a pergunta não se aplica à sua situação, afirmando que gostam de tudo no Conservatório. Porém, dois dos 12 alunos responderam que não gostam da temperatura do Conservatório e do estado de conservação dos pianos. Relativamente aos outros elementos do Coro, quatro alunos responderam que não apreciam os auxiliares, três alunos não gostam dos amigos/turma, dois alunos não gostam das aulas e outros dois alunos não gostam do espaço físico da escola.

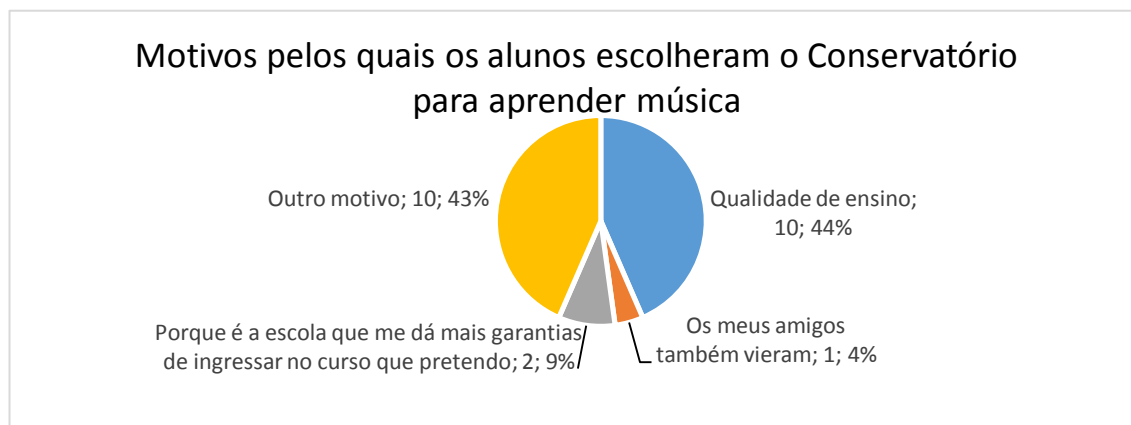


Gráfico 14 - Motivos pelos quais os alunos de Coro C escolheram o Conservatório para aprender música.

O gráfico 14 revela os motivos pelos quais os alunos do Coro C escolheram o Conservatório para estudar música. Na resposta a esta questão, os alunos puderam assinalar mais do que uma opção.

Na análise do gráfico 14, podemos observar que 44% dos alunos escolheram o Conservatório para estudar música pela qualidade de ensino (10 alunos). Verificamos, também, que 43% dos alunos escolheram o item «outros motivos» (10 alunos), os quais dizem respeito à curiosidade pela música e à vontade de aprender mais sobre música e sobre os instrumentos musicais. Podemos ainda observar, através do gráfico 14, que 9% dos alunos escolheram o Conservatório para aprender música porque é a escola que lhes dá mais garantias de ingressarem no curso que pretendem (dois alunos), e 4% dos estudantes admitiram ter escolhido o Conservatório por influência dos amigos, uma vez que também vieram estudar para a instituição (um aluno).

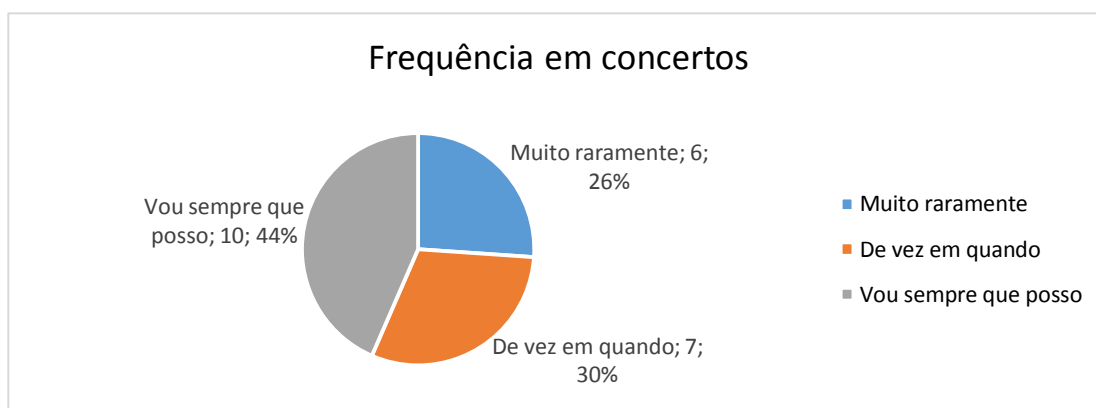


Gráfico 15 - Frequência com que os alunos do Coro C assistem a concertos.

Através do gráfico 15, podemos verificar a frequência com que os alunos do Coro C do segundo grau do Conservatório assistem a concertos.

Na análise do gráfico 15, constatamos que 44% dos alunos assistem a concertos sempre que podem (10 alunos), 30% assistem a concertos de vez em quando (sete alunos) e 26% dos alunos muito raramente assistem a espetáculos (seis alunos).

1.4.5. O Aluno e a Formação Musical

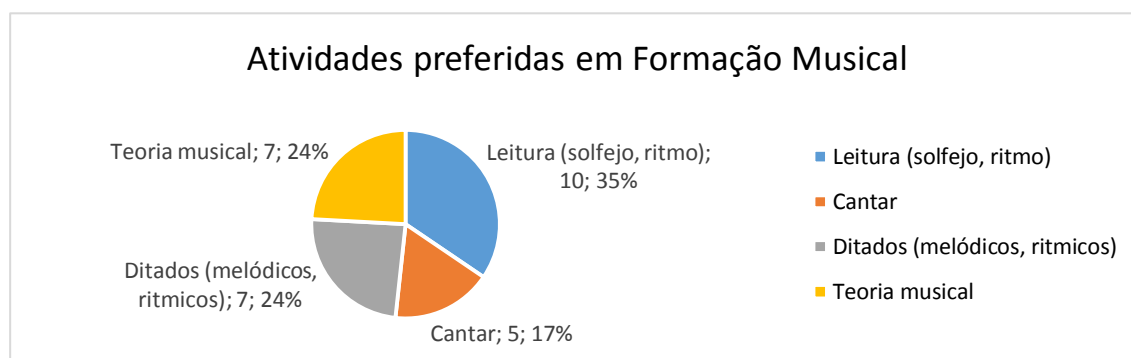


Gráfico 16 - Preferências dos alunos de segundo grau na disciplina de Formação Musical.

No gráfico 16, são apresentadas as atividades que os alunos do Coro C do Conservatório Regional de Castelo Branco gostam de realizar em Formação Musical. Na resposta a esta questão, os jovens puderam assinalar mais do que uma opção.

Na análise do gráfico 16, podemos observar que 35% dos alunos preferem trabalhar nas aulas a leitura solfejada e rítmica (10 alunos), 24% gostam dos ditados melódicos e rítmicos (sete alunos), 24% preferem a teoria musical (sete alunos) e 17% dos alunos afirmaram, ainda, que gostam de cantar nas aulas de Formação Musical (cinco alunos).

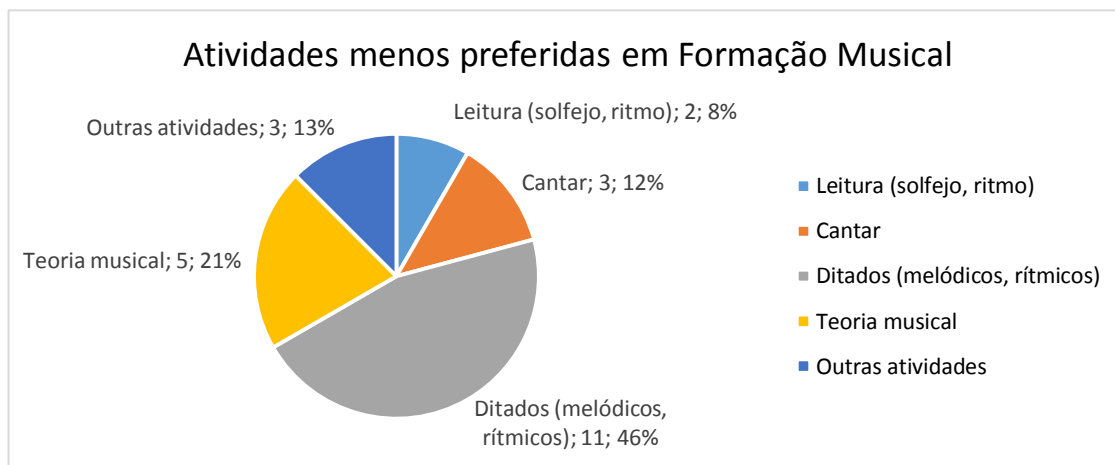


Gráfico 17 - Atividades menos preferidas pelos alunos de segundo grau na disciplina de Formação Musical.

Através do gráfico 17, podemos observar as atividades menos apreciadas pelos alunos do segundo grau nas aulas de Formação Musical. Na resposta a esta questão, os jovens puderam assinalar mais do que uma opção.

Ao analisarmos o gráfico 17, podemos observar que 46% dos alunos não gostam de ditados melódicos/rítmicos (11 alunos), 21% não apreciam teoria musical (cinco alunos), 12% não gostam de cantar nas aulas de Formação Musical (três alunos) e 8% dos alunos não gostam de leituras solfejadas nem rítmicas (dois alunos). Verificamos, ainda, que 13% dos estudantes escolheram o item «outras atividades» (três alunos), afirmando que não gostam de classificar intervalos, construir escalas e realizar as provas de avaliação.

1.5. Caracterização da Turma de Formação Musical do Quarto Grau

1.5.1. Os Alunos

A turma de Formação Musical, do quarto grau em ensino articulado do Conservatório Regional de Castelo Branco, é constituída por 13 alunos que frequentam o 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Afonso de Paiva. Através do gráfico 18, podemos verificar que a classe é composta por seis rapazes (46% da turma) e sete raparigas (54% da turma), com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

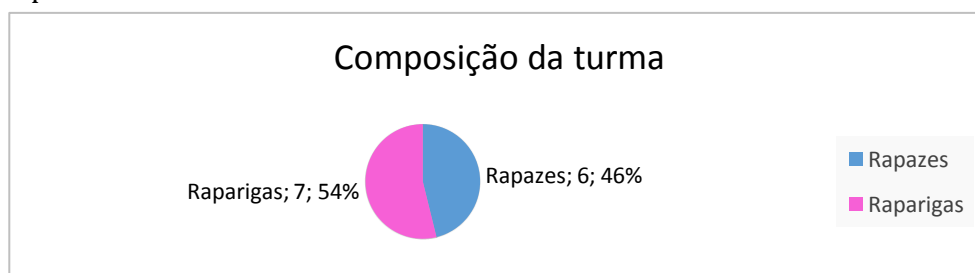


Gráfico 18 - Composição da turma do quarto grau de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco.

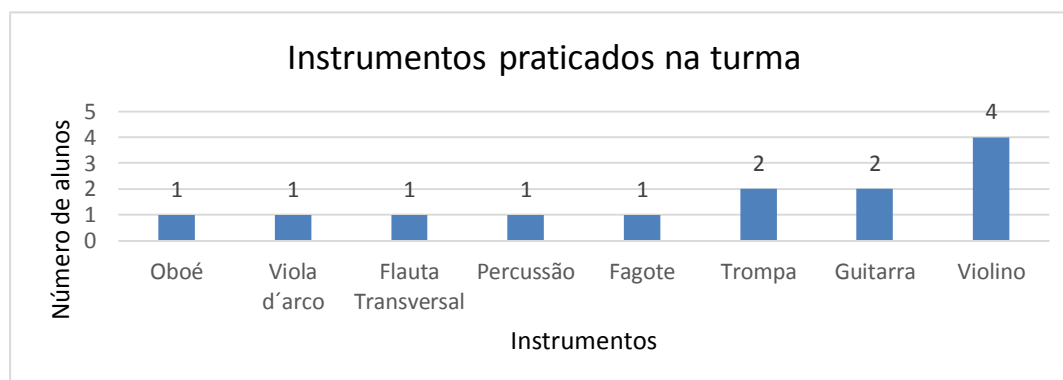
Em seguida, na tabela 7, apresentamos a lista dos alunos da turma de Formação Musical do quarto grau, por data de nascimento e instrumento.

Tabela 7 - Composição da turma de Formação Musical do quarto grau do Conservatório Regional de Castelo Branco.

Aluno	Data de nascimento	Instrumento
Aluno 1	21-06-2002	Violino
Aluno 2	18-11-2002	Fagote
Aluno 3	05-06-2002	Violino
Aluno 4	31-03-2002	Trompa
Aluno 5	24-10-2002	Violino
Aluno 6	22-08-2002	Guitarra
Aluno 7	10-05-2002	Percussão
Aluno 8	09-05-2002	Guitarra
Aluno 9	09-05-2002	Violino
Aluno 10	29-10-2002	Flauta Transversal
Aluno 11	02-07-2002	Viola d'arco
Aluno 12	06-03-2002	Oboé
Aluno 13	27-08-2002	Trompa

Com base na análise da tabela 7, verificamos que todos os alunos nasceram em 2002, não havendo nenhum aluno repetente na turma. Constatamos, ainda, que dois alunos são irmãos gémeos.

1.5.2. Instrumentos Praticados na Turma

**Gráfico 19** - Instrumentos praticados na turma do quarto grau de Formação Musical.

Através do gráfico 19, podemos verificar a heterogeneidade de instrumentos praticados na turma, sendo que a preferência dos alunos recai sobre o violino (quatro alunos), a guitarra (dois alunos) e a trompa (dois alunos). Os instrumentos menos tocados são o fagote (um aluno), a percussão (um aluno), a flauta transversal (um aluno), a viola d'arco (um aluno) e o oboé (um aluno). Verificamos ainda que, apesar de o piano ser o terceiro instrumento mais tocado no Conservatório, nenhum aluno da turma estuda esse instrumento.

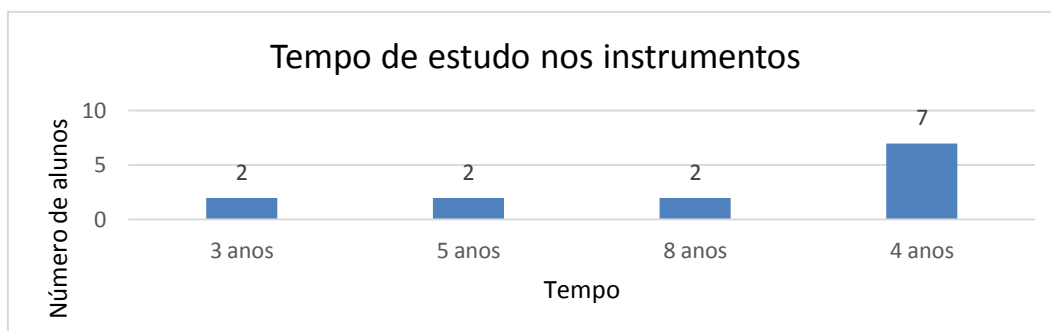


Gráfico 20 - Tempo de estudo nos instrumentos da turma do quarto grau de Formação Musical.

Através do gráfico 20, podemos observar que a grande maioria dos alunos da turma (11 alunos) tiveram iniciação musical. Assim, sete alunos estudam o seu instrumento desde há quatro anos, dois alunos desde há cinco anos e dois alunos desde há oito anos. Verificamos, também, que dois alunos não tiveram iniciação musical no Conservatório.

1.5.3. Escolaridade dos Pais

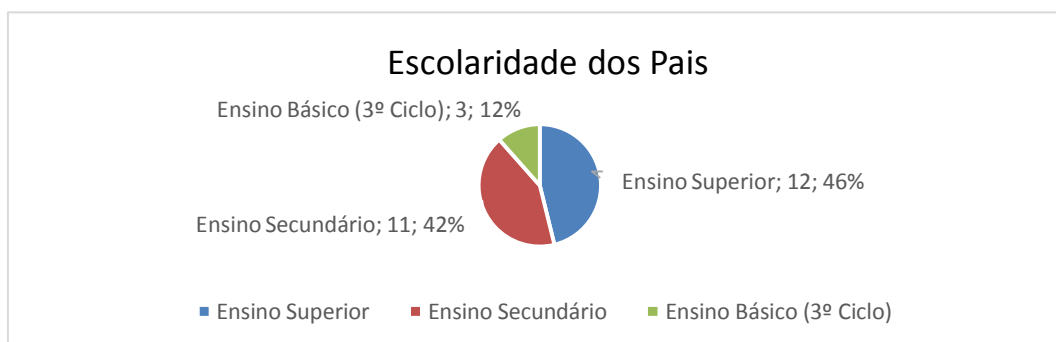


Gráfico 21 - — Escolaridade dos pais da turma do quarto grau de Formação Musical.

Através do gráfico 21, verificamos que 46% dos pais possuem um curso superior (12 pais) e 42% possuem o ensino secundário (11 pais). Observamos, também, que 12% dos pais possuem o ensino básico como escolaridade mínima (três pais).

Na análise dos inquéritos, notamos, ainda, outra particularidade: os sujeitos do sexo feminino possuem um maior nível de instrução comparativamente aos sujeitos do sexo masculino. Através do gráfico 22, verificamos que 62% das mulheres possuem um curso superior (oito mulheres) e apenas 38% dos homens detêm formação superior (cinco homens).

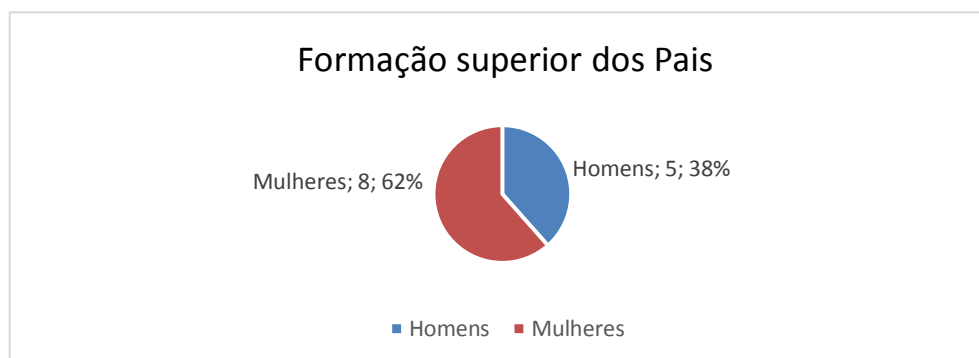


Gráfico 22 - Diferença, por género, na formação dos pais da turma de quarto grau de Formação Musical.

1.5.4. O Aluno e o Conservatório

De seguida, no gráfico 23, apresentamos o gosto dos alunos de Formação Musical de quarto grau em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.

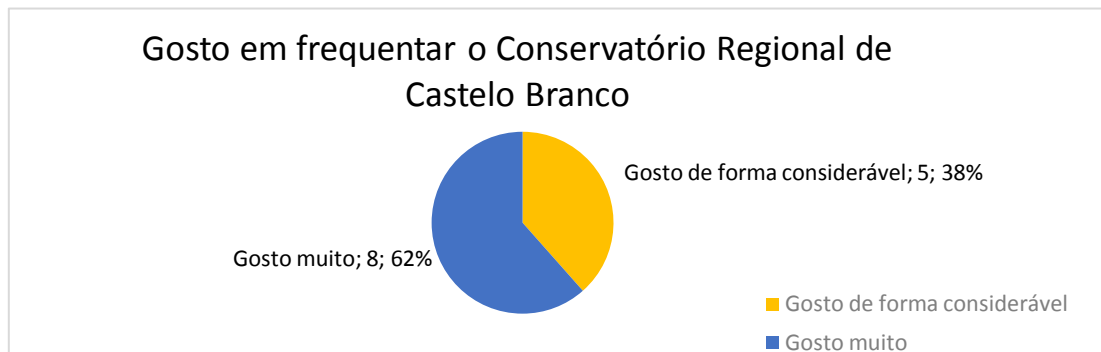


Gráfico 23 - Gosto dos alunos do quarto grau de Formação Musical em frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco.

Através do gráfico 23, podemos verificar que 62% dos alunos responderam que «gostam muito» de frequentar o Conservatório (oito alunos) e 38% «gostam de forma considerável» da instituição (cinco alunos). Este gráfico permite-nos ainda retirar outra conclusão, ainda que um pouco generalista: todos estes jovens se encontram motivados para aprender música.

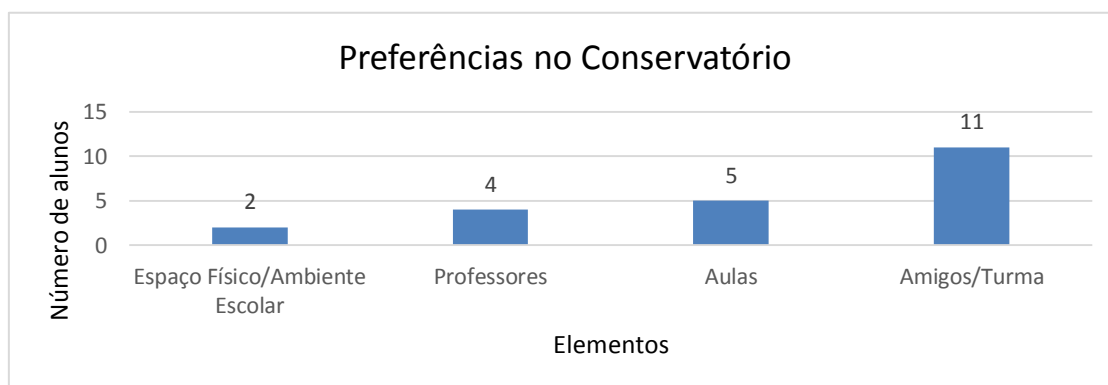


Gráfico 24 - Preferências dos alunos de quarto grau no Conservatório.

O gráfico 24 mostra os motivos pelos quais os alunos do quarto grau gostam de frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco. Na resposta a esta questão, os jovens puderam assinalar mais do que uma opção.

No que respeita aos resultados do gráfico 24, verificamos que a grande escolha dos alunos recai sobre a confraternização com os amigos (11 respostas), pois os alunos gostam de estar com os seus pares, tanto na escola regular como no Conservatório. Os alunos referiram ainda como preferências o gosto pelas aulas (cinco respostas), pelos professores (quatro respostas) e pelo espaço físico/ambiente escolar (duas respostas).

No gráfico 25, são apresentados os itens que os alunos do quarto grau menos apreciam na instituição.

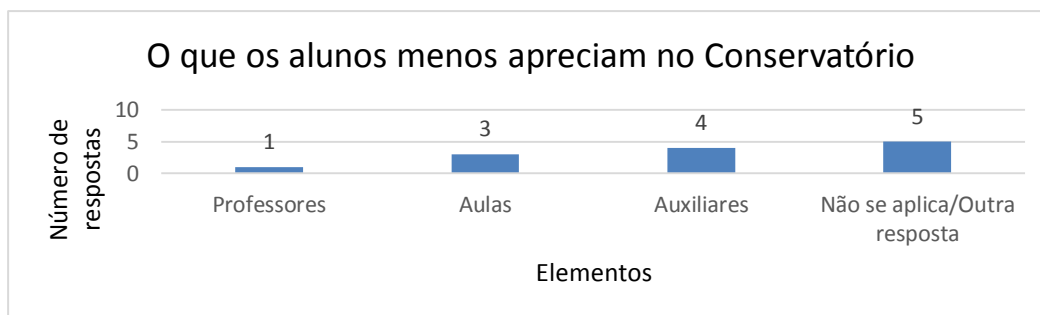


Gráfico 25 - O que os alunos do quarto grau menos apreciam no Conservatório Regional de Castelo Branco.

No que concerne aos resultados, verificamos que cinco alunos referiram que a pergunta não se aplica à sua situação, afirmando que gostam de tudo no Conservatório. Quatro alunos responderam que não apreciam os auxiliares, três alunos afirmaram que não gostam das aulas e um aluno respondeu que não sente empatia por alguns professores.

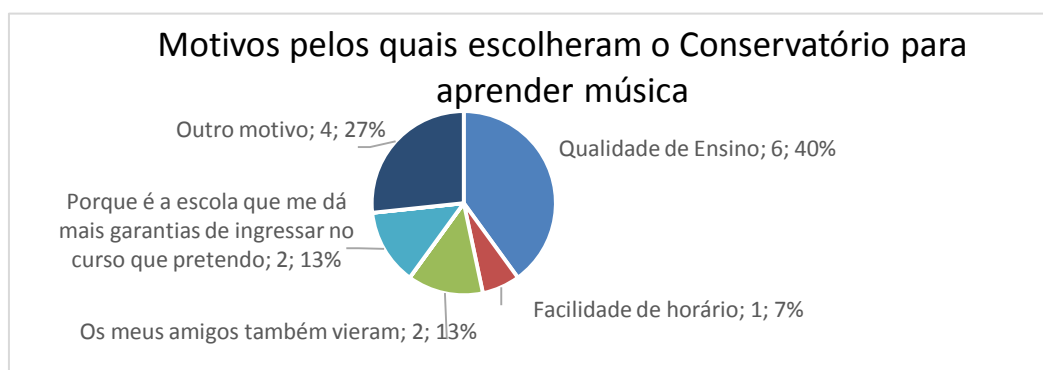


Gráfico 26 - Motivos pelos quais os alunos do quarto grau escolheram o Conservatório para aprender um instrumento.

O gráfico 26 representa os motivos que levaram os alunos a optar pelo Conservatório Regional de Castelo Branco para estudar música. Na resposta a esta questão, os alunos puderam assinalar mais do que uma opção.

Na análise dos dados, podemos observar que 40% dos alunos escolheram o Conservatório para aprender música pela qualidade de ensino (seis alunos). Verificamos, também, que 27% dos alunos indicaram «outros motivos», nomeadamente a curiosidade/gosto pela música e a vontade de aprender mais sobre música e instrumentos (quatro alunos). No gráfico 26, podemos ainda observar que 13% dos alunos escolheram o Conservatório para aprender música porque é a escola que lhes dá mais garantias de, no futuro, ingressar no curso que pretendem (dois alunos), 13% dos alunos escolheram o Conservatório por influência dos amigos, uma vez que também vieram estudar para a instituição (dois alunos). Constatamos, ainda, que 7% dos alunos admitiram ter escolhido o Conservatório pela facilidade nos horários (um aluno).

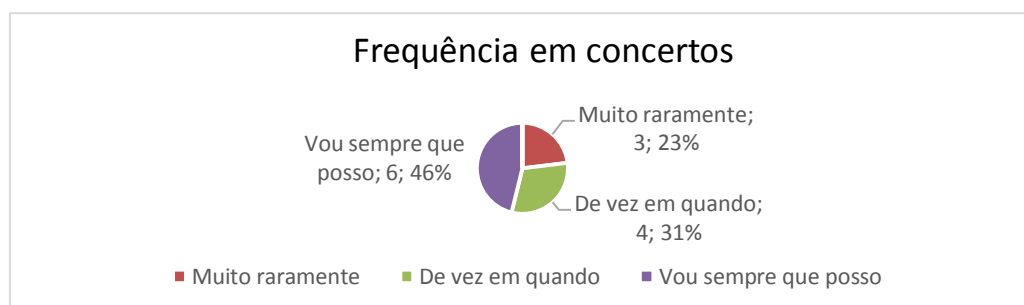


Gráfico 27 - Frequência com que os alunos de quarto grau de Formação Musical assistem a concertos.

O gráfico 27 apresenta a frequência com que os alunos do quarto grau de Formação Musical assistem a concertos.

Na análise do gráfico 27, verificamos que 46% dos alunos assistem a concertos sempre que podem (seis alunos), 31% assistem a concertos de vez em quando (quatro alunos) e 23% dos alunos muito raramente assistem a espetáculos (três alunos).

1.5.5. O Aluno e a Formação Musical

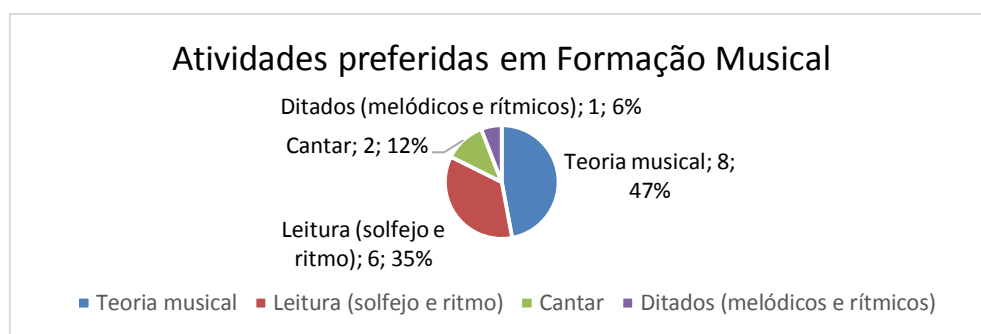


Gráfico 28 - Preferências dos alunos do quarto grau na disciplina de Formação Musical.

No gráfico 28 são apresentadas as atividades que os alunos do quarto grau do Conservatório mais apreciam em Formação Musical. Na resposta a esta questão, os jovens puderam assinalar mais do que uma opção.

Na análise dos dados, podemos observar que 47% dos alunos preferem trabalhar nas aulas a teoria musical (oito alunos), 35% gostam de leituras solfejadas e rítmicas (seis alunos), 12% gostam de cantar (dois alunos) e 6% dos alunos afirmaram gostar de ditados melódicos/rítmicos (um aluno).

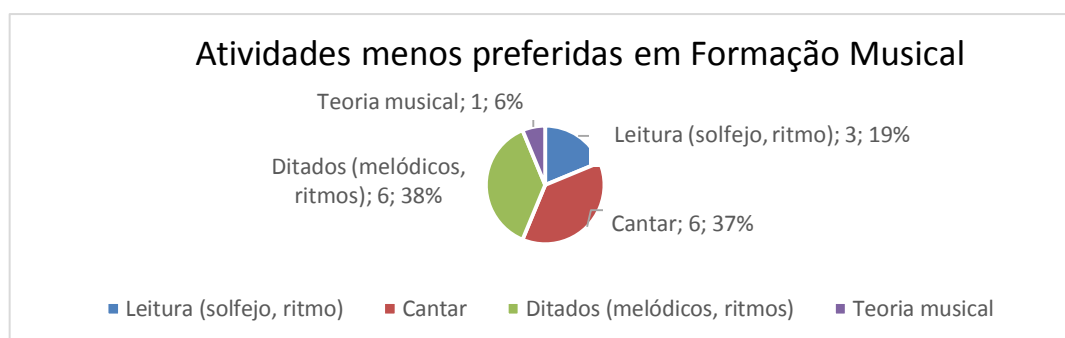


Gráfico 29 - Atividades que os alunos do quarto grau menos apreciam na disciplina de Formação Musical.

O gráfico 29 apresenta as atividades que os alunos do quarto grau menos apreciam nas aulas de Formação Musical. Na resposta a esta questão, os jovens puderam assinalar mais do que uma opção.

Ao analisarmos o gráfico 29, podemos constatar que 38% dos alunos não gostam de ditados melódicos/rítmicos (seis alunos), 37% não gostam de cantar (seis alunos), 19% não gostam de leituras solfejadas/rítmicas (três alunos) e 6% dos alunos não apreciam teoria musical (um aluno).

2. O Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada, como já foi mencionado anteriormente, decorreu entre o dia 28 de Setembro de 2015 e o dia 9 de Junho de 2016 no Conservatório Regional de Castelo Branco. O Estágio teve a supervisão da professora Doutora Luísa Correia e a cooperação da professora Ana Leão. Em reunião com as professoras supervisora e cooperante, procedeu-se à seleção das turmas. A Prática Supervisionada foi desenvolvida na Classe de Conjunto (Coro C – segundo grau) e na turma de Formação Musical (quarto grau).

As aulas de Coro realizaram-se segundas-feiras às 15 horas no sótão do Conservatório Regional de Castelo Branco com a duração de 90 minutos. As aulas de Formação Musical decorreram quintas-feiras às 15 horas na sala *Bach* do Conservatório, com a duração de 90 minutos.

No início do ano letivo, a professora cooperante transmitiu aos alunos que o mestrando iria realizar o Estágio no Conservatório e, paralelamente, um estudo de investigação onde seriam abordadas algumas estratégias diferentes nas aulas de Formação Musical.

Apesar de termos assistido à primeira aula para observação do comportamento dos estudantes, e de a professora cooperante ter transmitido informações importantíssimas sobre aspetos individuais de cada aluno, optámos por aprofundar esse conhecimento através da realização de um inquérito por questionário com o objetivo de conhecer os gostos e preferências dos adolescentes, pois trata-se de uma mais-valia quando o docente conhece verdadeiramente os seus alunos. Através do conhecimento dos estudantes, o professor pode ir ao encontro dos seus interesses e, desta forma, tornar a aprendizagem da Formação Musical uma experiência mais positiva.

Em consenso com a professora cooperante, decidimos desenvolver as aulas de Formação Musical tendo em conta as informações recolhidas no primeiro inquérito realizado aos alunos. Deste modo, consideraram-se também os dados recolhidos nas diferentes aulas e construiu-se um conjunto de estratégias diversificadas para os conteúdos em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades de aprendizagem. Assim, construíram-se fichas de trabalho com exercícios que englobavam os mais diversos conteúdos, tendo sempre presente o programa de quarto grau de Formação Musical e os objetivos do nosso estudo de investigação. As fichas de trabalho permitiram tornar as aulas mais ricas ao nível das aprendizagens e menos exaustivas para os alunos. Ao longo das aulas foram recolhidas diversas informações, quer através de inquéritos por questionário (três no total), das grelhas de observação e das notas de campo.

Conscientes de que a disciplina de Formação Musical não é, para a maior parte dos alunos, a disciplina preferida e onde o insucesso é mais frequente, tentámos, em conjunto com a professora cooperante, delinear estratégias de modo a que os jovens estivessem no centro do processo de aprendizagem, com o objetivo de tornar as aulas de Formação Musical um ambiente mais rico e estimulante. Nesse sentido, consideramos que as canções tradicionais são um excelente recurso didático para motivar e ensinar «música musicalmente».

Deste modo, decidimos estruturar as aulas de Formação Musical da seguinte forma:

Primeiramente, entregou-se aos alunos uma ficha de trabalho com vários exercícios relacionados com a canção. Os exercícios variavam em função da matéria lecionada, podendo contemplar ditados melódicos, rítmicos, de sons, o reconhecimento auditivo de vários

elementos musicais (modo, tonalidade, andamento, compasso, forma, ritmos/intervalos característicos, agógica, instrumentação, dinâmicas, etc.) ou outros conteúdos do programa.

Seguidamente, realizou-se um trabalho de treino auditivo de acordo com a canção a ser estudada, através da identificação de intervalos, acordes, melodia (da canção) e cadências (conteúdos onde os alunos admitiram ter algumas fragilidades). Depois, entregou-se a partitura da obra, através da qual se realizava a leitura do ritmo, das notas em diferentes claves e a identificação dos vários elementos musicais (tonalidade, compasso, intervalos, etc.). Seguidamente, cantava-se a escala da tonalidade da canção, procedia-se à entoação de ordenações e da melodia. Finalmente, cantava-se a obra com recurso a várias estratégias (improvisação, ostinatos rítmicos, jogos melódicos, texto em vários andamentos, etc.).

Durante o Estágio realizou-se, com recurso a diversos instrumentos, uma observação direta e minuciosa com o objetivo de proceder a uma maior e mais consistente recolha de dados e retirar um maior número de considerações acerca das estratégias implementadas. No final de cada aula, todos os alunos do quarto grau de Formação Musical foram avaliados e os resultados registados em grelhas de observação. As grelhas eram constituídas por dois grandes domínios: o domínio da perceção sonora e musical (que englobava as categorias do ritmo, da melodia, da harmonia e da análise auditiva/análise da partitura) e pelo domínio do interesse/motivação (que incluía a participação/empenho, a atitude perante a canção, a assiduidade/pontualidade, o comportamento e o espírito crítico).

De seguida, é apresentada a tabela 8 com os sumários de todas as aulas assistidas e lecionadas de Coro C durante o ano letivo 2015/2016. Os sumários expõem, de forma sucinta, os conteúdos programáticos abordados nas aulas. De salientar que os sumários apresentados foram redigidos pela professora cooperante.

Tabela 8 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Coro C durante o ano letivo 2015/2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Coro C – Segundo Grau			
1º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
1	Assistida	21-09-2015	• Apresentação.
2	Assistida	28-09-2015	• Aquecimento vocal; • Cãnone <i>Rock My Soul</i> ; • Continuação do trabalho com o cãnone.
3	Assistida	05-10-2015	• Relaxamento e aquecimento vocal; • Cãnone <i>Rock My Soul</i> .
4	Assistida	12-10-2015	• Relaxamento e aquecimento vocal; • <i>Kumbaya</i> a duas vozes; • Cãnone <i>Rock My Soul</i> .
5	Prática	19-10-2015	• Relaxamento e aquecimento vocal; • Cãnone <i>Dubadap da</i> ; • Cãnone <i>Rock My Soul</i> e <i>Kumbaya</i> .
6	Prática	26-10-2015	• Relaxamento e aquecimento vocal; • Canção <i>Kumbaya</i> a duas vozes; • Cãnone <i>Dubadap da</i> e <i>Rock My Soul</i> .
7	Prática	2-11-2015	• Relaxamento e aquecimento vocal;

			<ul style="list-style-type: none"> • Cãnone <i>Rock My Soul</i>; • Conhecimento e análise do conto de Natal <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>; • Trabalho com o segundo andamento: <i>Era uma vez um espirro</i>.
8	Prática	09-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal; • Trabalho com o segundo, terceiro e quarto andamento do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>.
9	Assistida	16-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal; • Trabalho com o quinto andamento do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico – Vem como és</i>; • Revisão do segundo e do terceiro andamento.
10	Prática	23-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal; • Trabalho com o quarto andamento do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>; • Revisão do segundo, terceiro e quinto andamento.
11	Prática	30-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal; • Trabalho com o segundo e terceiro andamento do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>; • Revisão do quarto e quinto andamento.
12	Supervisionada	07-12-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal; • Cãnone <i>Rock My Soul</i>; • Trabalho com o quarto e quinto andamento do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>.
13	Assistida	14-12-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Auto e heteroavaliação; • Leitura completa do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>.
2º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
14	Assistida	04-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento e relaxamento; • Cãnone <i>Dubadap da</i>; • <i>Kumbaya</i> a duas vozes; • Cãnone <i>Juntos Cantamos</i>.
15	Assistida	11-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento vocal - Exercícios de respiração, colocação e projeção; • <i>Donna Nobis Pacem</i>; • <i>Dubadap da</i>, <i>Rock My Soul</i> e <i>Kumbaya</i> – Trabalho de afinação e entoação a duas vozes.
16	Assistida	18-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento e relaxamento - Trabalho de colocação e afinação; • <i>Dubadap da</i>; • Cãnone <i>Donna Nobis Pacem</i>.
17	Assistida	25-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento vocal e relaxamento; • Cãnone <i>Singing Toghether</i>; • <i>Donna Nobis Pacem</i>;

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kumbaya</i>; • <i>Dubadap da</i>.
18	Prática	01-02-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento vocal; • <i>Dubadap da</i>; • Cãnone <i>Singing Toghether</i>; • Espiritual <i>This Old Hammer</i>.
19	Prática	15-02-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento e relaxamento; • Cãnone <i>Singing Toghether</i>; • <i>Dubadap da</i>; • Espiritual <i>This Old Hammer</i>; • <i>Gato Dórico</i>.
20	Prática	22-02-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento vocal – Trabalho de colocação e projeção - Afinação e autonomia; • Cãnone <i>Singing Toghether</i>; • <i>Kumbaya</i> a duas vozes; • Cãnone <i>Rock My Soul</i>.
21	Supervisionada	29-02-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento e relaxamento; • Cãnone <i>Swing</i> e <i>Rock My Soul</i>; • <i>Donna Nobis Pacem</i> e <i>This Old Hammer</i>.
22	Assistida	14-03-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação; • Aquecimento e relaxamento; • <i>Dubadap da</i>; • <i>Rock My Soul</i>; • <i>Donna Nobis Pacem</i>; • <i>O Gato Dórico</i>.
3º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
23	Assistida	11-04-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento vocal – Exercícios de colocação e afinação; • Cãnone <i>Donna Nobis Pacem</i>; • Trabalho com as canções: <i>Rock My Soul</i>, <i>Dubadap da</i> e <i>This Old Hammer</i>.
24	Prática	18-04-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento vocal; • <i>Kumbaya</i> - Trabalho de afinação e entoação a duas vozes; • Trabalho com as canções <i>Dubadap da</i> e <i>Gato Dórico</i>.
25	Assistida	02-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de colocação e afinação; • Trabalho com as canções <i>Donna Nobis Pacem</i>, <i>Dubadap da</i>, <i>Gato Dórico</i> e <i>This Old Hammer</i>.
26	Prática	09-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal; • <i>Dubadap da</i> com coreografia – Entoação em cãnone; • Trabalho com a canção <i>Kumbaya</i>.
27	Prática	16-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal;

			<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com as canções: <i>Swing</i>, <i>Dubadap da</i>, <i>This Old Hammer</i>, <i>Donna Nobis Pacem</i> e <i>Sing Together</i> – Trabalho em cânone e de afinação.
28	Supervisionada	23-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento e aquecimento vocal; • Cânones <i>Swing</i> e <i>Dubadap da</i>; • <i>This Old Hammer</i> e <i>Kumbaya</i> – Trabalho de projeção, concentração e afinação.
29	Assistida	30-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Teste – Avaliação individual.
30	Assistida	06-06-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação; • Trabalho com as canções <i>Swing</i> e <i>Dubadap da</i>.

Apresentamos, de seguida, a tabela 9 com os sumários de todas as aulas assistidas e lecionadas de Formação Musical durante o ano letivo 2015/2016. Os sumários expõem, de forma sucinta, os conteúdos programáticos abordados nas aulas. De salientar que os sumários apresentados foram redigidos pela professora cooperante. Na tabela 9 encontram-se, ainda, destacadas as aulas que foram objeto de investigação.

Tabela 9 - Síntese de todas as aulas assistidas, práticas e supervisionadas na disciplina de Formação Musical durante o ano letivo 2015/2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Formação Musical – Quarto Grau			
1º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
1	Assistida	24-09-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação.
2	Assistida	01-10-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Lição seis do livro <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet; • Treino auditivo de acordes de sétima e de três sons – Reconhecimento e exercícios teóricos.
3	Assistida	08-10-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Lição sete e oito do livro <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet; • Os modos eclesiásticos.
4	Assistida	15-10-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho nº1; • Classificação de acordes com inversões; • Correção da ficha de trabalho; • Os modos eclesiásticos – Exercícios de transposição.
5	Prática	22-10-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo – Intervalos de segunda e terceira maior e menor – Entoação e reconhecimento; • Lição 11 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet – Trabalho de leitura com a síncopa; • Correção do trabalho de casa (modos eclesiásticos e acordes de sétima).
6	Prática	29-10-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo de intervalos – Revisão das segundas e terceiras – Trabalho com quartas e quintas perfeitas; • Ficha de trabalho auditiva – Reconhecimento de intervalos; • Leituras rítmicas – Síncopa - Ditado rítmico - Solfejo em clave de Sol, Fá e Dó;

			<ul style="list-style-type: none"> • Leitura a duas partes (solfejo e ritmo) – Trabalho de coordenação.
7	Prática	05-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo de intervalos - Ficha de reconhecimento de intervalos até à quinta perfeita. • Treino auditivo de acordes – Interiorização e reconhecimento auditivo; • Revisões para o teste – Parte teórica – Realização de uma ficha de trabalho formativa.
8	Assistida	12-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Teste escrito.
9	Prática	19-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo – Intervalos e acordes – Entoação e reconhecimento; • Lições 13 e 14 da sebenta – O compasso composto – Trabalho de leitura individual e coletiva; • Ditado rítmico em compasso composto.
10	Supervisionada	26-11-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras rítmicas e solfejadas em compasso composto; • Improvisação rítmica – Ditado rítmico em 6/8; • Treino auditivo de intervalos e acordes – Entoação a partir de som dado e reconhecimento; • Ditado de sons; • Entrega dos testes escritos.
11	Assistida	03-12-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras rítmicas e solfejadas em compasso composto; • Improvisação rítmica em compasso composto; • Treino auditivo - Ordenações, acordes e intervalos - Entoação e reconhecimento.
12	Assistida	10-12-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Teste escrito.
13	Assistida	17-12-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega do teste de avaliação.
2º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
14	Assistida	07-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo – Entoação de escalas e intervalos a partir de som/nota dada; • Ordenações a partir de uma escala (segundas e terceiras ascendentes e descendentes); • Ditado de intervalos com nota do baixo dada; • Leituras rítmicas e solfejadas em tempo composto; • Trabalho coletivo e individual – Ficha de leitura da sebenta de quarto grau.
15	Assistida	14-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de treino de notas, escalas e ordenações; • Reprodução rítmica e improvisação; • Reconhecimento auditivo de intervalos – Treino do ouvido harmónico em Fá maior; • Canção <i>New</i> de Philip Ribour.
16	Prática/Objeto de estudo	21-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: canção tradicional – Análise auditiva – Canção <i>Don Solidon</i> (versão para orquestra e voz); • Ditado rítmico e de sons; • Ficha de trabalho sobre a canção <i>Don Solidon</i>.

17	Prática/Objeto de estudo	28-01-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa; • Ditado rítmico; • Reconhecimento e entoação de intervalos e acordes em Mi menor; • Canção <i>Don Solidon</i>.
18	Prática/Objeto de estudo	04-02-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo de intervalos, escalas, acordes e cadências; • Ditado de sons; • Ditado rítmico com notas dadas em compasso 3/8 da canção <i>Oh! És tão linda!</i> • Revisões para o teste/ficha de avaliação.
19	Assistida	11-02-2016	• Teste escrito;
20	Prática/Objeto de estudo	18-02-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo; • Entoação de frases melódicas – Leitura melódica a duas vozes; • Canções: <i>Oh! És tão linda!/Moda das Sachas</i>; • Compasso 3/8 – Leituras solfejadas – Transposição lida – Improvisação; • Entrega dos testes.
21	Prática/Objeto de estudo	25-02-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do teste escrito; • Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes; • Leituras solfejadas em compasso 6/8; • Revisão das canções tradicionais já trabalhadas.
22	Supervisionada /Objeto de estudo	03-03-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo de intervalos e acordes; • Ditado de sons em Mi menor; • Ditado rítmico em compasso composto – Preparação para a canção <i>Moleirinha</i>; • Análise auditiva de três versões da música <i>Moleirinha</i> – Com a partitura, análise, leituras e entoação.
23	Prática/Objeto de estudo	10-03-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Solfejo e ritmo – Leituras da página 30 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet; • Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes; • Canções: <i>Moleirinha</i> e <i>Don Solidon</i> – Reforço do trabalho realizado nas aulas e entoação a duas vozes.
24	Prática/Objeto de estudo	17-03-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo - Ditado de sons - Ditado rítmico. • Canção: <i>Aurora</i>; • Autoavaliação.
3º Período			
Aula nº	Teor da aula	Data	Sumário
25	Assistida	07-04-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão oral de alguns conceitos teóricos – Constituição dos acordes de sétima, funções tonais e cadências; • Realização de uma frase harmónica em Mib M (encadeamento de acordes); • Entoação da frase harmónica realizada na aula anterior; • Reconhecimento auditivo de cadências; • Leituras rítmicas com síncopa (semicolcheia, colcheia e semicolcheia) e improvisação rítmica.
26	Assistida	14-04-2016	• Exercícios de consolidação de conhecimentos – Escalas cromáticas, de tons e menores melódicas;


			<ul style="list-style-type: none"> • Transposição de modos; • Continuação da aula anterior – Esclarecimento de dúvidas individualmente.
27	Prática/Objeto de estudo	21-04-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Os acordes invertidos de três sons e de sétima; • Exercícios de aplicação de conhecimentos com ficha de trabalho; • Trabalho com a canção tradicional: <i>As Raparigas do Fratel</i>.
28	Prática/Objeto de estudo	28-04-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo; • Reconhecimento de intervalos e acordes; • Ditado de sons; • Ditado rítmico em compasso composto; • Leitura rítmica e solfejada em compasso composto; • Trabalho com a canção tradicional: <i>As Armas do Meu Adufe</i>.
29	Assistida	05-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do teste escrito.
30	Prática/Objeto de estudo	12-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Análise auditiva de excertos musicais; • Ditado de sons; • Simbologia musical; • Leituras solfejadas do método <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet (IV Volume); • Trabalho com a canção tradicional: <i>Moda do Entrudo</i>.
31	Supervisionada /Objeto de estudo	19-05-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras rítmicas – Trabalho com células rítmicas em tempo simples – Memorização – Ditado rítmico; • Conceito de síncopa e de quiáltera; • Análise auditiva; • Entoação das canções: <i>Don Solidon</i>, <i>Moleirinha</i> e <i>As Raparigas do Fratel</i>.
32	Assistida	09-06-2016	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega das provas; • Balanço do ano letivo.

Posteriormente, serão apresentadas todas as planificações e os resumos reflexivo das aulas supervisionadas de Coro e de todas as aulas que foram objeto de investigação na disciplina de Formação Musical. No que respeita às aulas de Coro, foram selecionadas apenas três aulas, uma por período, especificamente as que se revelaram de maior interesse e tendo em consideração os objetivos do Relatório de Estágio. Quanto às aulas de Formação Musical, decidimos incluir no trabalho todas as planificações e reflexões que servem de suporte à investigação. Com base na observação participada, elaborou-se uma análise minuciosa dos momentos de aprendizagem mais relevantes em contexto de sala de aula. As considerações mais importantes são apresentadas através dos resumos reflexivos realizados no final de cada aula.


2.1. Planificações e Reflexões de Coro C do Segundo Grau

Seleccionámos, para evidenciar a concretização da nossa Prática de Ensino Supervisionada (Estágio), neste ponto do Relatório, três aulas de Coro C. Assim, no ponto 2.1. (da tabela 10 à tabela 12) apresenta-se a planificação e o resumo reflexivo relativo a cada uma delas (o conjunto de todas as aulas de Coro C, do nosso Estágio, constam da tabela 8).

Tabela 10 - Planificação e reflexão sobre a 12ª aula de Coro C, lecionada a 7 de dezembro de 2015.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	2º Grau		
Disciplina	Coro					Período	1º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					<div></div> <div>Sumário</div> <ul style="list-style-type: none">• Relaxamento e aquecimento vocal;• Cânone <i>Rock My Soul</i>;• Trabalho com o quarto e quinto andamento do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>.			
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	07-12-2015	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	12					
	Nº de alunos	23	Sala	Sótão					
Teor da Aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	X	<input type="checkbox"/>		
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades			Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
	Aquecimento Vocal Corpo - Alongamentos	<ul style="list-style-type: none">• Preparar o corpo para a prática vocal;• Ativar os músculos;• Libertar o corpo de qualquer tensão;	<ul style="list-style-type: none">• Exercício do “sim, não e talvez” para o pescoço (repetir três vezes para cada lado);• Rodar os ombros com movimentos redondos (repetir três vezes para cada lado);• Espreguiçar com os pés bem assentes no chão, esticando os braços para cima, deixar cair para os lados e inclinar o corpo para a frente, relaxando bem a cabeça;			<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Partitura da Canção <i>Rock My Soul</i>;• Cânone <i>Doeba</i> (Rieks Veenker);		<ul style="list-style-type: none">• Avaliação por observação direta e focada;• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;	2 Minutos
	Ativação	<ul style="list-style-type: none">• Revigorar e proporcionar energia ao corpo;	<ul style="list-style-type: none">• Exercícios com os calcanhares: saltar ligeiramente sem descolar totalmente os pés do chão;• Com a ponta dos dedos ativar a circulação do rosto, massajando de forma cuidadosa toda a face;						2 Minutos

	Respiração	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a técnica de respiração; • Estimular o Diafragma e os músculos abdominais; • Desenvolver a caixa torácica; • Controlar a entrada e saída de ar do aparelho respiratório; 	<ul style="list-style-type: none"> • Soltar o ar e inspirar tranquilamente (três vezes); • Apneia: inspirar em quatro tempos, reter o ar em quatro tempos, soltar em quatro tempos e contar sem ar quatro tempos. Repetir a sequência três vezes; • Controlo de saída de ar: inspirar em três tempos e soltar com o som "S" em três tempos iguais; • Centro de entrada de ar: inspirar dividindo a inspiração em três entradas diferentes (soluços respiratórios). Soltar o ar em "S", "X", "F"; • Respiração de estímulo diafragmático: inspirar em três tempos e soltar com o som "S"; • Para finalizar: inspiração pelo nariz e expiração pela boca de forma descontráida; 		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de recordar os conceitos já dados. 	4 Minutos
--	-------------------	---	---	--	---	-----------

	Vocalizos/Ordenações	<ul style="list-style-type: none"> • Criar homogeneidade nos diferentes registos vocais; • Entoar pequenas melodias; • Reproduzir vocalmente sons em diferentes registos e altura; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vibrar os lábios com o som “BR”; • Glissando: inspirar e produzir o som “BR”; • Inspirar e emitir a expressão “HUM” de forma leve, mastigando ao mesmo tempo, numa nota contínua e na região média da voz; • Exercícios utilizando as sílabas “ma; me; mi; mo e mu” em cromatismo ascendente; • Exercícios de ordenações com nome de notas; • Exercício “ya, ya, ya, ya” com as notas do arpejo; • Exemplos de vocalizes utilizados: 		8 Minutos
Cânone Doebea – Com letra em português (Rieks Veenker)	Continuação do estudo do Cânone (já trabalhado pela Professora) Afinação	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar o cânone tendo em conta a afinação; • Desenvolver a memória auditiva; • Preparar o ouvido e a voz para o trabalho da canção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar em uníssono as três frases com acompanhamento ao piano; • Entoação em uníssono à <i>capella</i>; • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; 		8 Minutos

Canção: <i>Rock My Soul</i>	Continuação do estudo da canção (já trabalhada pela Professora) Afinação Fraseado Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de partituras; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dizer o texto da canção com ritmo sem cantar; • Reprodução do ritmo da melodia da canção em uníssono (primeira frase palmas; segunda frase mãos nos joelhos; terceira frase pés no solo); • Cânone rítmico; • Cantar em uníssono as três frases com acompanhamento ao piano; • Entoação em uníssono à <i>capella</i>; • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; • Interpretação da sequência musical completa: ritmo em uníssono, cânone rítmico, ritmo com melodia e cânone vocal; 			30 Minutos
---------------------------------------	---	--	--	--	--	---------------

Prática de Ensino Supervisionada						
Ficha de Reflexão Individual						
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano letivo	2015/2016
					Período	1º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	2º Grau
Disciplina	Coro				Nº de alunos	23
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Data	07-12-2015
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Aula nº	12
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Hora	15:00
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	X
Duração					Duração	90´
	Sumário					
<ul style="list-style-type: none">• Relaxamento e aquecimento vocal;• Cãnone <i>Rock My Soul</i>;• Trabalho com o quarto e quinto andamento do conto de Natal: <i>Alcides, o Pastor Alérgico</i>.						

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Coro, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 07-12-2015 no Sótão do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>Coube ao estagiário, após o envio antecipado da planificação e aprovação da mesma pelas professoras cooperante e supervisora, iniciar a aula de Coro.</p> <p>A aula iniciou-se com um ligeiro atraso dos alunos, pois demoraram a tomar os seus lugares e a permanecer em silêncio, levantando-se constantemente das cadeiras para falarem com a professora cooperante.</p> <p>No que respeita à planificação do aquecimento, a sua estrutura foi posta em prática de forma integral.</p> <p>Num primeiro momento, realizaram-se os alongamentos do corpo, através da rotação do pescoço em semicírculo, a extensão dos membros superiores, exercícios de flexibilização do tronco e extensão dos membros inferiores, através de impulsos dos calcanhares sem se deslocar do lugar.</p> <p>Tentou-se, desde logo, controlar o comportamento dos alunos. Uma das principais preocupações do estagiário passava por não permitir, aos jovens, qualquer margem para conversar ou ter um comportamento desajustado. Esta técnica de “Ação-Reação” teve resultados bastante positivos comparativamente às estratégias adotadas nas aulas anteriores.</p> <p>Em seguida, realizaram-se os exercícios de ativação muscular, através da massagem do rosto com as mãos e a ativação da circulação facial com a ponta dos dedos.</p> <p>Os alunos realizaram as duas partes do aquecimento de forma correta. No entanto, há que referir que os jovens não conseguiram manter o silêncio durante os exercícios, subsistindo sempre, da sua parte, a necessidade inata de perguntar ou responder aos colegas.</p> <p>No que respeita aos exercícios de respiração, num primeiro momento, inspirou-se em profundidade e expirou-se com tranquilidade. Em seguida, os alunos realizaram o exercício de apneia (inspirar, suster, expirar e ficar sem respirar durante alguns segundos). Desta</p>

vez, e em comparação com as aulas anteriores, todos os jovens se concentraram no exercício, realizando-o de forma correta.

Os alunos evidenciaram algumas dificuldades no exercício de estímulo diafragmático. Tais dificuldades, deveram-se à expiração do ar sem qualquer suporte da membrana diafragmática. Solicitou-se aos jovens para que colocassem as mãos no abdómen. Explicou-se aos alunos que, ao realizarem o exercício, deveriam sentir a membrana a dilatar. Após alguns segundos de prática, o exercício ficou compreendido.

Posteriormente, realizaram-se alguns exercícios de dicção/estímulo diafragmático utilizando as consoantes “S”, “X”, “F” com vários ritmos. Realizaram-se todos os exercícios de forma ordenada, primeiro com a exemplificação do estagiário e posterior repetição pelos coralistas. Por fim, inspirou-se em profundidade e expirou-se com tranquilidade.

De seguida, preparou-se os músculos faciais através da vibração dos lábios com a expressão “BR”. Os alunos ficaram entusiasmados com o exercício. No entanto, alguns coralistas revelaram dificuldades em conseguir vibrar os lábios. Explicou-se o exercício passo-a-passo. Apesar das dificuldades, não insistimos na reprodução do exercício, pois sabemos que nem todos os alunos conseguiriam realizá-lo de forma correta devido à sua complexidade.

Utilizou-se, ainda, o exercício de degustação através da expressão “HUM”, de modo a ativar as ressonâncias e preparar as pregas vocais.

Iniciaram-se os vocalizos com a expressão “mo”, com utilização da mesma nota e com o ritmo de oito semicolcheias e semínima no final. Realizou-se o exercício de forma cromática ascendente.

Posteriormente, realizaram-se exercícios com intervalos de segunda maior e segunda menor com o ritmo de colcheias. Primeiro o estagiário exemplificou e, em seguida, os alunos repetiram.

Para a aula não se tornar aborrecida, passou-se imediatamente para a reprodução de uma ordenação simples (Dó-Mi-Ré-Dó..., Ré-Fá-Mi-Ré...) numa pulsação lenta. Este exercício revelou-se de difícil reprodução, pois alguns alunos demoraram a perceber o seu funcionamento. No entanto, aquando da segunda repetição, os alunos estavam mais concentrados e, por sugestão da professora, utilizou-se a consoante “no, no, no” em vez do nome de notas. Os resultados revelaram-se mais satisfatórios. No futuro, será também interessante praticar mais ordenações com os alunos, tratando-se de um bom exercício para trabalhar a memória, a concentração e a afinação.

No que respeita ao cânone, verificámos que foi trabalhado pela professora cooperante no ano letivo anterior. Num primeiro momento, os alunos cantaram em uníssono as três frases com acompanhamento ao piano. Depois, dividiu-se a turma em duas partes e entoou-se o cânone. De um modo geral, a interpretação foi bastante positiva, com os alunos a revelar um grande entusiasmo e alegria ao cantar. Teria sido interessante interpretar o cânone à *capella*, mas tal não foi possível devido à necessidade de conciliar todas as outras atividades da planificação.

No estudo da canção *Rock My Soul* de Yarrow Peter, num primeiro momento, relembrou-se com os alunos a letra da melodia. Depois, corrigiram-se alguns problemas de coordenação motora que surgiram durante a leitura rítmica da obra.

Em seguida, reproduziu-se o ritmo da canção. Na primeira frase, utilizou-se palmas, na segunda frase as mãos nos joelhos e, na última frase, o batimento dos pés no chão. De assinalar que ocorreram algumas imprecisões na segunda e terceira frase, que foram de

imediatamente corrigidas através da exemplificação do estagiário. Posteriormente, reproduziram-se as três frases num andamento lento, com o estagiário a marcar o compasso. Os problemas rítmicos foram facilmente ultrapassados.

Depois, os alunos cantaram em uníssono a canção. Surgiram alguns problemas na entoação da segunda frase devido à presença da nota Si bemol. Como estratégia, o estagiário tocou ao piano a melodia enquanto os jovens cantavam, num andamento bastante lento. Teria sido pertinente repetir este processo duas ou três vezes, pois nas várias interpretações que sucederam, os coristas revelaram sempre dificuldades na entoação da segunda frase.

Realizou-se a sequência previamente construída pela professora, primeiro *tutti* o ritmo da canção, depois o cânone rítmico, o cânone rítmico com melodia e, por fim, o cânone melódico.

Um grupo de alunos, inexplicavelmente, começou a cantar mais forte que os restantes coristas em jeito de desafio. Tal comportamento comprometeu a performance da canção.

Repreendidos os alunos pelo seu comportamento desajustado, procedeu-se a uma nova interpretação da obra. De um modo geral, a interpretação da canção decorreu de forma bastante positiva, com entoação e afinação corretas. Porém, existiram algumas dificuldades de afinação na segunda frase, que ocorreram pela dificuldade em cantar a nota Si bemol da melodia.

Em seguida, a professora assumiu a segunda parte da aula. Iniciou o seu trabalho pela leitura do quarto e quinto andamento do *Conto de Natal* do Pastor Alcides. A docente alertou os alunos para aspetos relacionados com a interpretação da obra, nomeadamente o fraseado, as *nuances* e as dinâmicas.


Durante o decorrer da aula, o comportamento dos alunos foi piorando de forma gradual. Inclusivamente, a docente teve de expulsar da sala vários alunos devido ao mau comportamento.


Depois, a professora pediu ao estagiário para assumir o controlo da aula, pois necessitou de se deslocar com os alunos à Direção do Conservatório.

No final, a Direção, na pessoa da professora Carisa Marcelino, dirigiu-se à sala. Os alunos, através do representante de turma, pediram desculpa aos professores (supervisor, cooperante e estagiário), com a promessa de que, no futuro, tal comportamento não voltaria a acontecer.

No final, à ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 11 - Planificação e reflexão sobre a 21ª aula de Coro C, lecionada a 29 de fevereiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	2º Grau		
Disciplina	Coro					Período	2º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho						Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Aquecimento e relaxamento;• Cànone <i>Swing</i> e <i>Rock My Soul</i>;• <i>Donna Nobis Pacem</i> e <i>This Old Hammer</i>.	
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	29-02-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	21					
	Nº de alunos	23	Sala	Sótão					
Teor da Aula		Assistida		Prática		Supervisionada	X		
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades			Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
	Aquecimento Vocal Corpo - Alongamentos	<ul style="list-style-type: none">• Preparar o corpo para a prática vocal;• Ativar os músculos;• Libertar o corpo de qualquer tensão;	<ul style="list-style-type: none">• Exercício do “sim, não e talvez” para o pescoço (repetir três vezes para cada lado);• Rodar os ombros com movimentos redondos (repetir três vezes para cada lado);• Espreguiçar com os pés bem assentes no chão, esticando os braços para cima, deixar cair para os lados e inclinar o corpo para a frente, relaxando bem a cabeça;			<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Partitura do cànone <i>Doeba – Swing</i> (Rieks Veenker);• Partitura da canção <i>Rock My Soul</i>;		<ul style="list-style-type: none">• Avaliação por observação direta e focada;• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;	2 Minutos
	Ativação	<ul style="list-style-type: none">• Revigorar e proporcionar energia ao corpo;	<ul style="list-style-type: none">• Exercícios com os calcanhares: saltar ligeiramente sem descolar totalmente os pés do chão;• Com a ponta dos dedos ativar a circulação do rosto, massajando de forma cuidadosa toda a face;			<ul style="list-style-type: none">• Partitura da canção <i>Donna Nobis Pacem</i>;• Partitura da canção <i>This Old Hammer</i>;		<ul style="list-style-type: none">• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;	2 Minutos

	Respiração	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a técnica de respiração; • Estimular o Diafragma e os músculos abdominais; • Desenvolver a caixa torácica; • Controlar a entrada e saída de ar do aparelho respiratório; 	<ul style="list-style-type: none"> • Soltar o ar e inspirar tranquilamente (três vezes); • Apneia: inspirar em quatro tempos, reter o ar em quatro tempos, soltar em quatro tempos e contar sem ar quatro tempos. Repetir a sequência três vezes; • Controlo de saída de ar: inspirar em três tempos e soltar com o som "S" em três tempos iguais; • Centro de entrada de ar: inspirar dividindo a inspiração em três entradas diferentes (soluços respiratórios). Soltar o ar em "S", "X", "F"; • Respiração de estímulo diafragmático: inspirar em três tempos e soltar com o som "S"; • Para finalizar: inspiração pelo nariz e expiração pela boca de forma descontrída. 		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de recordar os conceitos já dados. 	4 Minutos
	Vocalizos/Ord enações	<ul style="list-style-type: none"> • Criar homogeneidade nos diferentes registos vocais; • Entoar pequenas melodias; • Reproduzir vocalmente sons em diferentes registos e altura; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vibrar os lábios com o som "BR"; • Glissando: inspirar e produzir o som "BR"; • Inspirar e emitir a expressão "HUM" de forma leve, mastigando ao mesmo tempo, numa nota contínua e na região média da voz; • Exercícios utilizando as sílabas "ma; me; mi; mo e mu" em cromatismo ascendente; • Exercícios de ordenações com nome de notas; • Exercício "ya, ya, ya, ya" com as notas do arpejo; • Exemplos de vocalizes utilizados: 			5 Minutos
Cânone Doebe (Rieks Veenker) - Com letra	Continuação do estudo do Cânone (já trabalhado pela Professora)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar em uníssono as frases com acompanhamento ao piano; • Entoação em uníssono à <i>capella</i>; • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; 			7 Minutos

em português	Afinação Colocação Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar o cânone tendo em conta a afinação, a colocação e a projeção; • Desenvolver a memória auditiva; • Preparar o ouvido e a voz para o trabalho com as canções; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; 			
Canção: <i>Rock My Soul</i>	Continuação do estudo da canção (já trabalhada pela Professora) Afinação Fraseado Dinâmica Colocação Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de partituras; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a melodia à <i>capella</i>; • Reprodução do ritmo da melodia da canção em uníssono (primeira frase palmas; segunda frase mãos nos joelhos; terceira frase pés no solo); • Cânone rítmico; • Cantar em uníssono as três frases com acompanhamento ao piano; • Entoação em uníssono à <i>capella</i>; • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; • Interpretação da sequência musical completa: ritmo em uníssono; cânone rítmico; ritmo com melodia; cânone vocal; 			25 Minutos
Canção: <i>Dona Nobis Pacem</i>	Continuação do estudo da canção (já trabalhada pela Professora) Afinação	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de partituras; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar em uníssono à <i>capella</i>; • Cantar em uníssono com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; 			25 Minutos

	Fraseado Dinâmica Colocação Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 				
Canção: <i>This Old Hammer</i>	Continuação do estudo da obra Afinação Fraseado Dinâmica Colocação Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de partituras; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar em uníssono à <i>capella</i>; • Cantar em uníssono com acompanhamento ao piano; • Dividir a turma em duas partes – Leitura da canção. • Cànone melódico com acompanhamento ao piano; • Cànone melódico sem acompanhamento ao piano; • Utilização de percussão corporal para auxiliar na interpretação; 			20 Minuto s

Prática de Ensino Supervisionada								
Ficha de Reflexão Individual								
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano letivo		2015/2016	
					Período		2º Período	
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma		2º Grau	
Disciplina	Coro				Nº de alunos		23	
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Data		29-02-2016	
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Aula nº		21	
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Hora		15:00	
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	X	Duração	90´
Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Aquecimento e relaxamento;• Cãnone <i>Swing</i> e <i>Rock My Soul</i>;• <i>Donna Nobis Pacem</i> e <i>This Old Hammer</i>;							

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Coro, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 29-02-2016 no Sótão do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula com o aquecimento vocal. Num primeiro momento, realizaram-se exercícios de relaxamento com a rotação do pescoço, a extensão dos membros superiores, a rotação dos ombros em semicírculos e a extensão dos membros inferiores. Depois, efetuaram-se alguns exercícios de ativação muscular, com a ponta dos dedos no rosto e a massagem da face.</p> <p>Seguidamente, realizaram-se exercícios de respiração, através da inspiração e expiração de forma lenta, exercícios de apneia do ar (inspirar, sustar, expirar e ficar sem respirar durante alguns segundos) e exercícios de estímulo diafragmático com as expressões “St, Ft, Xt”. No final, inspirou-se e expirou-se de forma lenta. Os alunos realizaram os exercícios de forma correta. Porém, foi necessário corrigir pequenos detalhes ao nível da reprodução.</p> <p>No decorrer do aquecimento, foi preocupação constante do estagiário controlar o comportamento dos alunos. Apesar de todas as estratégias implementadas ao longo das aulas, os jovens não alteraram o seu comportamento na sala, tornando-se constante o desrespeito pelos docentes.</p> <p>Posteriormente, realizaram-se alguns exercícios para preparar as ressonâncias vocais, através da vibração dos lábios com a expressão “BR”, exercícios de glissando de forma ascendente e descendente, o bocejo e o exercício de degustação com a expressão “HUM”.</p> <p>Depois, realizaram-se os vocalizos presentes na planificação, primeiro com a exemplificação à <i>capella</i> do estagiário e, depois, com recurso ao piano. Nos vocalizos, utilizaram-se as expressões “ma, me, mi, mo e mu”, de forma cromática e direção ascendente. Os intervalos utilizados foram, sobretudo, a segunda maior e a segunda menor, assim como graus conjuntos até à quinta nota da escala.</p> <p>Durante o aquecimento, houve sempre o cuidado para que a colocação vocal dos alunos fosse a mais correta. Dessa forma, assinalaram-se os problemas no momento e exemplificaram-se várias técnicas de colocação vocal.</p>

Posteriormente, interpretou-se um exercício preparatório com algumas notas da escala, utilizando-se várias vogais e em diferentes tonalidades. De um modo geral, os coralistas cantaram com uma boa dinâmica, afinação, colocação e postura corretas. Utilizaram-se, também, no exercício, algumas *nuances*, tais como o crescendo e o diminuendo.

Em seguida, reproduziram-se os vocalizos com recurso ao piano. Os exercícios consistiram em cantar a escala até à dominante, os arpejos e intervalos de terceira maior e terceira menor. De um modo geral, os alunos cantaram com pouca projeção. O estagiário solicitou, várias vezes, para que cantassem numa dinâmica mais forte, mas tal não ocorreu porque os jovens estavam sempre desconcentrados e a conversar com os colegas do lado, mesmo apesar de todos os apelos do estagiário para que tal não acontecesse.

Depois, interpretou-se o cânone *Swing*. Os alunos cantaram em uníssono com piano e, mais tarde, em cânone. Estavam planeadas um conjunto de estratégias que não se concretizaram porque a professora antecipou o cânone da obra. Dessa forma, realizámos, imediatamente, o estudo da primeira canção.

No que respeita à interpretação da canção *Rock My Soul*, o estagiário iniciou o estudo da obra pela reprodução rítmica das frases utilizando, como estratégia, expressão corporal. Ocorreram algumas imprecisões ao nível da coordenação, nomeadamente na primeira e segunda frase. Os problemas foram prontamente assinalados e corrigidos pelo estagiário através de um jogo de imitação.

Depois, cantou-se à *capella* as frases em uníssono. Os alunos revelaram algumas dificuldades na segunda melodia, essencialmente na colocação das notas agudas. Cantou-se, depois, com recurso ao piano. A afinação melhorou significativamente.

Em seguida, realizou-se o cânone melódico à *capella*. Notaram-se algumas fragilidades ao nível da afinação, com os alunos a dar pouca importância aos finais de frase.

Durante a interpretação da canção, pediu-se aos coralistas para que prestassem atenção a alguns aspetos musicais, nomeadamente os finais de frase, a colocação, a entoação, o fraseado, etc.. De um modo geral, os jovens corrigiram individualmente os aspetos que o estagiário assinalou.

Cantou-se novamente o cânone mas, desta vez, com recurso ao piano. Foi necessário parar e recomeçar várias vezes, perdendo-se alguma da dinâmica de ensaio. Tal ocorreu porque os alunos estavam desatentos e a conversar.

Tornou-se imperativo permanecer em silêncio durante alguns segundos, de modo a que as crianças percebessem que o seu comportamento não estava, de todo, correto.

Efetuiu-se, depois, a sequência que a professora havia definido para a canção. Primeiro, reproduziu-se o ritmo em uníssono, depois o cânone rítmico, o ritmo com o primeiro grupo a cantar e, no fim, o cânone melódico. De um modo geral, ocorreram algumas imprecisões na reprodução rítmica, com os alunos a acelerar. Interrompeu-se o exercício. Depois, realizou-se novamente a sequência. Os alunos revelaram um melhor desempenho rítmico.

Durante a interpretação da canção à *capella*, os alunos mostraram uma colocação vocal e uma postura mais corretas. No entanto, ocorreram algumas desafinações, explicáveis pela desconcentração dos alunos nos finais de frase.

Depois, utilizou-se o piano para uma nova interpretação do cânone melódico. Desta forma, os alunos cantaram com uma maior segurança e afinação.

No que respeita à canção *Rock My Soul*, será importante, numa próxima aula, relembrar com os alunos o texto, pois evidenciaram-se algumas falhas na dicção da letra, não se percebendo, claramente, as palavras.

Na obra *Dona Nobis Pacem*, o estagiário tocou ao piano a primeira frase para relembrar a melodia. De salientar que os coralistas mostraram sempre, e ao longo das aulas, pouco interesse em cantar esta obra, talvez pela sua dificuldade melódica (relação intervalar).

Os alunos cantaram a primeira frase à *capella*. Apenas uma parte da turma cantou, mostrando, claramente, pouco interesse. As dificuldades sentidas pelos alunos prenderam-se com a entoação das notas agudas. Interpretou-se novamente a frase. Os alunos cantaram sem entoação e com pouca projeção, mesmo depois de diversos apelos por parte do estagiário.

Seguidamente, tocou-se ao piano a segunda frase. Os coralistas cantaram de uma forma mais positiva mas, ainda assim, com alguns jovens a demonstrar pouca vontade.

Realizou-se o mesmo processo de aprendizagem para a terceira frase. As dificuldades foram evidentes na última melodia, principalmente nos intervalos de oitava, com os alunos a realizarem portamentos. Os jovens demonstraram, ainda, dificuldade em cantar o arpejo de Dó maior na primeira inversão. Como estratégia, repetiram-se as frases num andamento lento, com o objetivo de criar estabilidade na entoação. No futuro, será importante estudar novamente a terceira frase de uma forma mais aprofundada.

Posteriormente, interpretou-se a canção com acompanhamento ao piano. Os alunos mostraram alguns receios na entoação, com pouca projeção e apenas alguns coralistas cantaram.

Efetuiu-se uma nova interpretação da obra à *capella*, num andamento mais rápido e com o estagiário a auxiliar na entoação. De um modo geral, as crianças cantaram com maior segurança e uma afinação mais positiva. No entanto, será necessário, numa próxima aula, cantar num andamento mais calmo e com todos os alunos a entoar a melodia.

Solicitou-se aos jovens que interpretassem a melodia da canção *This Old Hammer* à *capella*. A performance revelou-se bastante positiva, com os alunos a mostrarem segurança interpretativa. Foram assinaladas e corrigidas algumas imprecisões rítmicas no final da canção, nomeadamente através da repetição das figuras rítmicas.


Durante a interpretação do cânone, houve necessidade de se interromper a performance, pois o segundo grupo de alunos não cantou como solicitado. De realçar que os jovens estavam constantemente desconcentrados e com pouca vontade de cantar, evidenciando-se algum cansaço da sua parte.


No final, realizou-se a interpretação da canção com percussão corporal. Os jovens revelaram um maior entusiasmo, mostrando, também, facilidades em coordenar o ostinato rítmico com o canto. De um modo geral, a entoação da canção tornou-se mais positiva, com uma melhor colocação vocal. De salientar que as dificuldades, sentidas ao nível da afinação, ocorreram porque os alunos estavam demasiadamente descontraídos, revelando, por vezes, um comportamento desajustado na sala de aula.

Há ainda que destacar o papel importante da docente, que colaborou e referiu algumas estratégias a utilizar durante a aula.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 12 - Planificação e reflexão sobre a 28ª aula de Coro C, lecionada a 23 de maio de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula											
Curso		Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo		2015/2016		
Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma		2º Grau		
Disciplina		Coro					Período		3º Período		
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho							<ul style="list-style-type: none">• Relaxamento e aquecimento vocal;• Cânones <i>Swing</i> e <i>Dubadap da</i>;• <i>This Old Hammer</i> e <i>Kumbaya</i> – Trabalho de projeção, concentração e afinação.		
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão									
Estagiário		Nuno Miguel Pinto Pinheiro									
		Data	23-05-2016	Hora	15:00						
		Duração	90´	Aula nº	28						
		Nº de alunos	23	Sala	Sótão						
Teor da Aula		Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	X	<input type="checkbox"/>			
Plano de Aula											
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades			Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)	
	Aquecimento Vocal	<ul style="list-style-type: none">• Preparar o corpo para a prática vocal;• Ativar os músculos;• Libertar o corpo de qualquer tensão;		<ul style="list-style-type: none">• Exercício do “sim, não e talvez” para o pescoço (repetir três vezes para cada lado);• Rodar os ombros com movimentos redondos (repetir três vezes para cada lado);• Espreguiçar com os pés bem assentes no chão, esticando os braços para cima, deixar cair para os lados e inclinar o corpo para a frente, relaxando bem a cabeça;			<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Partitura do cânone <i>Doeba – Swing</i> (Rieks Veenker);• Partitura da canção <i>Rock My Soul</i>;		<ul style="list-style-type: none">• Avaliação por observação direta e focada;• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;		5 Minutos
	Corpo - Alongamentos										
	Ativação										<ul style="list-style-type: none">• Revigorar e proporcionar energia ao corpo;
Respiração	<ul style="list-style-type: none">• Dominar a técnica de respiração;	<ul style="list-style-type: none">• Soltar o ar e inspirar tranquilamente (três vezes);			<ul style="list-style-type: none">• Partitura da canção <i>Kumbaya</i>;				8 Minutos		

		<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o Diafragma e os músculos abdominais; • Desenvolver a caixa torácica; • Controlar a entrada e saída de ar do aparelho respiratório; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apneia: inspirar em quatro tempos, reter o ar em quatro tempos, soltar em quatro tempos e contar sem ar quatro tempos. Repetir a sequência três vezes; • Controlo de saída de ar: inspirar em três tempos e soltar com o som "S" em três tempos iguais; • Centro de entrada de ar: inspirar dividindo a inspiração em três entradas diferentes (soluços respiratórios). Soltar o ar em "S", "X", "F"; • Respiração de estímulo diafragmático: inspirar em três tempos e soltar com o som "S"; • Para finalizar: inspiração pelo nariz e expiração pela boca, de forma descontraída. 	conceitos já dados.	
	Vocalizos/Ordenações	<ul style="list-style-type: none"> • Criar homogeneidade nos diferentes registos vocais; • Entoar pequenas melodias; • Reproduzir vocalmente sons em diferentes registos e altura; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vibrar os lábios com o som "BR"; • Glissando: inspirar e produzir o som "BR"; • Inspirar e emitir a expressão "HUM", de forma leve, mastigando ao mesmo tempo, numa nota contínua e na região média da voz; • Exercícios utilizando as sílabas "ma; me; mi; mo e mu" em cromatismo ascendente; • Exercícios de ordenações com nome de notas; • Exercício "ya, ya, ya, ya" com as notas do arpejo; • Exemplos de vocalizes utilizados: 		2 Minutos
	Cânone Doebe (Rieks)	Continuação do estudo do Cânone (já	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; 		15 Minutos
		<ul style="list-style-type: none"> • Cantar em uníssono as frases com acompanhamento ao piano; • Entoação em uníssono à <i>capella</i>; 			

Veenker) – Com letra em português	trabalhado pela Professora) Afinação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar o cânone tendo em conta a afinação, a colocação e a projeção; • Desenvolver a memória auditiva; • Preparar o ouvido e a voz para o trabalho com as canções; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; 			
Canção: <i>Dubadap da</i>	Continuação do estudo da canção (já trabalhada pela Professora) Afinação Fraseado Dinâmica Colocação Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de partituras; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a melodia à <i>capella</i>; • Cantar em uníssono as quatro frases com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; • Cantar com a coreografia estabelecida pela professora; 			20 Minutos
Canção: <i>This Old Hammer</i>	Continuação do estudo da obra Afinação Fraseado Dinâmica Colocação Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de partituras; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar em uníssono à <i>capella</i>; • Cantar em uníssono com acompanhamento ao piano; • Dividir a turma em duas partes – Solistas e Coro. • Cânone melódico com acompanhamento ao piano; • Cânone melódico sem acompanhamento ao piano; 			20 Minutos

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de percussão corporal para auxiliar na interpretação; 			
Canção: <i>Kumbaya</i>	Continuação do estudo da obra Afinação Fraseado Dinâmica Colocação Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura de partituras; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaiar a primeira e segunda voz isoladamente; • Cantar a duas vozes com acompanhamento ao piano; • Cantar a duas vozes à <i>capella</i>; • Utilização de percussão corporal para auxiliar na interpretação; 			15 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada								
Ficha de Reflexão Individual								
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano letivo	2015/2016		
					Período	3º Período		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	2º Grau		
Disciplina	Coro				Nº de alunos	23		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Data	23-05-2016		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Aula nº	28		
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Hora	15:00		
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	<input checked="" type="checkbox"/>	Duração	90´
Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Relaxamento e aquecimento vocal;• Cânones <i>Swing</i> e <i>Dubadap da</i>;• <i>This Old Hammer</i> e <i>Kumbaya</i> – Trabalho de projeção, concentração e afinação.							

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Coro, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 23-05-2016 no Sótão do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>Num primeiro momento, preparou-se o corpo para a prática vocal através da rotação do pescoço em semicírculos, a rotação dos ombros em círculos, a extensão do tronco e dos membros superiores e inferiores.</p> <p>Realizaram-se exercícios de forma a revigorar e proporcionar energia ao corpo, com ligeiros saltos no lugar sem deslocar, totalmente, os calcanhares do solo. Ativou-se os músculos faciais com a ponta dos dedos e massajou-se o rosto.</p> <p>Depois, efetuaram-se exercícios de respiração, incluindo o exercício de apneia do ar. Realizaram-se, também, exercícios de controlo de saída de ar e de estímulo diafragmático com as expressões “St, Xt, Ft”. Utilizou-se, ainda, o exercício de soprar sem apagar a vela, expirar de forma lenta e, à ordem do estagiário, expulsar todo o ar restante dos pulmões. Inspirou-se e expirou-se novamente de forma lenta.</p> <p>De um modo geral, os coralistas realizaram os exercícios de forma correta, apesar de haver alguma desconcentração da sua parte.</p> <p>O estagiário tentou, desde o primeiro momento, controlar o comportamento dos alunos. A nível do aquecimento, corrigiram-se aspetos relacionados com a postura corporal (coluna de ar) e a correta utilização diafragmática.</p> <p>Seguidamente, vibrou-se os lábios através da expressão “BR”. Realizaram-se glissandos de forma ascendente e descendente. Utilizou-se o bocejo e a expressão “HUM” para preparar a colocação vocal.</p> <p>No que respeita aos vocalizos, usaram-se as sílabas “ma, me, mi, mo e mu” para a realização de alguns exercícios com graus conjuntos de direção cromática ascendente.</p> <p>Depois, recorreu-se ao piano para ajudar na realização dos vocalizos. No que concerne aos exercícios, utilizaram-se as expressões “no, no, no”, “zi, zi, zi” e “vi, vi, vi” para cantar as ordenações. Os exercícios consistiram, essencialmente, em cantar graus conjuntos até à quinta nota da escala e depois o arpejo, sempre de uma forma cromática e no âmbito das canções estudadas.</p>

Os alunos cantaram de uma forma bastante positiva e com uma boa colocação vocal. No entanto, faltava um pouco de energia e entusiasmo da sua parte, talvez resultado de algum cansaço. Evidenciaram-se algumas dificuldades nas notas agudas, as quais os coralistas cantaram sempre com medo, revelando, claramente, falta de apoio diafragmático.

Solicitou-se aos alunos para que cantassem a melodia da obra *Kumbaya* em “no, no, no”. Os coralistas entoaram a primeira e a segunda voz de forma positiva. Depois, cada grupo cantou a sua voz isoladamente. Evidenciaram-se algumas dificuldades na entoação da segunda voz. Para corrigir o problema, pediu-se a todos os alunos que cantassem a segunda melodia. O resultado revelou-se positivo, com maior segurança na relação intervalar.

Seguidamente, cantou-se a obra *Swing*. Primeiro em uníssono e depois em cânone. No que respeita à interpretação, as crianças revelaram imenso talento, cantando sempre com uma boa projeção sonora. Porém, sentiram-se algumas dificuldades ao nível da afinação, resultado de alguma desconcentração. Essas dificuldades revelaram-se quando os alunos entoaram à *capella*. Sabemos que muitos dos problemas ocorrem, sobretudo, pela falta de concentração nas atividades. Nesse sentido, torna-se desafiante trabalhar num ambiente onde persiste o ruído e as conversas cruzadas.

Os alunos apresentaram um comportamento negativo durante a aula, revelando um grande déficit de concentração e focalização no professor. Todas as estratégias utilizadas, até então, revelaram-se insuficientes e pouco eficazes. Será necessário, no futuro, pensar em novas abordagens metodológicas para as aulas de Coro.

A nível musical, os coralistas apresentam qualidades extraordinárias, tais como um grande sentido rítmico, uma boa coordenação motora, uma boa acuidade auditiva e um grande talento vocal. O que falta, porém, é apenas melhorarem o comportamento.

Depois, cantou-se a peça *This Old Hammer*. Realizou-se a sequência estabelecida na última aula pelo estagiário: primeira frase com solistas e coro; segunda frase com solistas, coro e percussão corporal; terceira frase com solistas, coro e *bocca chiusa*.

Selecionaram-se dois alunos para interpretar a obra. A performance revelou-se bastante positiva. Ocorreram algumas dificuldades ao nível da afinação, com os alunos a baixar as notas nos finais de frase. O estagiário indicou algumas estratégias para corrigir a colocação vocal. Solicitou-se aos alunos para que colocassem as mãos na membrana diafragmática. O resultado ao nível da interpretação revelou-se mais positivo.

Substituíram-se os solistas e cantou-se novamente a obra. O resultado foi bastante agradável. Os coralistas revelaram imenso prazer ao cantar, entoando agora de uma forma mais positiva.

Ao longo das aulas, notaram-se algumas fragilidades na entoação do cânone da terceira e da quarta frase da canção *Dubadap da*. Desse modo, solicitou-se às crianças para que, em grupo, cantassem a terceira e quarta frase num andamento lento, com o objetivo de prestar atenção às notas.

Depois, tentou-se que os jovens entoassem a canção em cânone. Apesar da insistência, o resultado ficou aquém das nossas expectativas. Tal deveu-se à plena desconcentração do segundo grupo de alunos, os quais cantaram sempre bastante piano e com algum receio.

Cantou-se o cânone à *capella*. O segundo grupo de alunos perdeu-se na entoação da quarta frase.

Interpretou-se a obra do início, primeiro em uníssono e depois em cânone com a professora a auxiliar ao piano. O resultado foi bastante animador, na medida em que os alunos conseguiram entoar a terceira e quarta frase com uma afinação relativamente estável.

Será importante, nas próximas aulas, continuar com a mesma estratégia de trabalho, primeiro isolar as vozes e, depois, entoar o cânone com as frases musicais em que os alunos apresentaram mais dificuldades.

Cantou-se a obra *Kumbaya*. Num primeiro momento, isolaram-se as vozes. Todos os alunos cantaram a primeira e a segunda voz. Depois, durante algum tempo, persistiu-se na entoação da segunda voz devido às dificuldades existentes. Foi necessário esperar alguns segundos para que se restabelecesse a ordem. Repetiu-se o exercício. O resultado foi bastante positivo. A segunda voz conseguiu projetar com mais intensidade, revelando confiança e determinação.

Selecionaram-se três quadras (a primeira, a segunda e a quarta) e todos os alunos cantaram a sua voz. Com a ajuda da professora e do estagiário, os corallistas entoaram de uma forma bastante positiva, sobressaindo, ao nível da projeção, mais a segunda voz do que a primeira.

Depois, cantou-se à *capella*. Apesar de a afinação descer ligeiramente, o resultado foi bastante entusiasmante, com os alunos a evidenciar maiores certezas na melodia.


De facto, estes jovens apresentaram um enorme talento e que pode, ainda, ser desenvolvido. Porém, o comportamento que mostraram ao longo das aulas, não permitiu o desenvolvimento satisfatório das suas capacidades. Neste sentido, será importante tomar medidas concretas de controlo comportamental, tal como a separação dos alunos que falam ou a penalização de comportamentos desviantes, esgotadas todas as outras possibilidades pedagógicas.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.


2.2. Planificações e Reflexões de Formação Musical do Quarto Grau

Posteriormente, para evidenciar a concretização da nossa Prática de Ensino Supervisionada (Estágio), seleccionámos, neste ponto do Relatório, todas as aulas que foram objeto de estudo na disciplina de Formação Musical. Assim, no ponto 2.2. (da tabela 13 à tabela 24) apresenta-se a planificação e o resumo reflexivo relativo a cada uma delas (o conjunto de todas as aulas de Formação Musical, do nosso Estágio, constam da tabela 9). As grelhas de observação preenchidas em cada aula, e que servem de suporte à investigação, constam nos anexos (Anexo C).

Tabela 13 - Planificação e reflexão sobre a 16ª aula de Formação Musical, lecionada a 21 de janeiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical					Período	2º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho						<div>• Tema: canção tradicional – Análise auditiva – Canção <i>Don Solidon</i> (versão para orquestra e voz);</div> <div>• Ditado rítmico e de sons;</div> <div>• Ficha de trabalho sobre a canção <i>Don Solidon</i>.</div>		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	21-01-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	16					
	Nº de alunos	13	Sala	Bach					
Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada				
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
Canção Tradicional - <i>Don Solidon</i>	Audição e Análise Auditiva da Canção: <i>Don Solidon</i> <div>• Compasso, andamento, forma, elementos de dinâmica, agógica, intervalos e ritmos característicos, tonalidade, carácter, ornamentos, cadências e</div>	<div>• Conhecer reportório musical de tradição oral;</div> <div>• Desenvolver a análise auditiva e perceção sonora;</div> <div>• Identificar auditivamente vários elementos musicais;</div>		<div>• Através de duas audições da obra, os alunos deverão identificar os instrumentos, cadências, intervalos, células rítmicas, compasso, andamento, forma, dinâmica e elementos de agógica;</div>		<div>• Piano;</div> <div>• Colunas;</div> <div>• Computador;</div> <div>• Ficha de trabalho nº 1;</div> <div>• Partitura da obra a estudar (<i>Don Solidon</i>);</div> <div>• Material individual: lápis e borracha;</div>		<div>• Registo de presenças;</div> <div>• Participação;</div> <div>• Comportamento;</div> <div>• Atitude;</div> <div>• Cumprimento de regras;</div> <div>• Autonomia;</div> <div>• Grelha de observação;</div> <div>• Capacidade de recordar os conceitos já dados.</div>	10 Minutos

	instrumentação; o;					
	Ditado Rítmico	<ul style="list-style-type: none"> • Criar memória auditiva; • Desenvolver a memória rítmica, a audição interior, a memória por células; • Identificar a linha melódica e escrever o ritmo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um ditado rítmico da primeira frase da canção. Os alunos ouvem três vezes a frase da gravação, reproduzem com o lápis na mesa e posteriormente escrevem as células rítmicas; 			5 Minutos
	Reconhecimento Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências; • Preparar o ouvido para a obra a trabalhar na aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos e acordes presentes na obra a estudar; 			10 Minutos
	Ditado de Sons	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a audição interior; • Reconhecer auditivamente os intervalos estudados; • Criar memória auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução ao piano das notas da segunda frase da canção (apenas quatro vezes o exercício completo); 			5 Minutos

	Análise da Partitura – Don Solidon – Quarteto Vocal	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a tonalidade ou modo da obra; • Caracterizar e reconhecer intervalos, acordes e funções na tonalidade, indicações de agógica e sua função; • Desenvolver a análise harmónica na partitura; • Ler ritmo, melodia em diversas claves com uma pulsação estável; • Preparar os alunos para a leitura da canção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir a linha do soprano e a linha do tenor; • Leitura melódica das quatro vozes da partitura utilizando as claves de Sol e Fá; • Leitura vertical das quatro vozes; 			15 Minutos
	Teoria Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver mecanismos de transposição escrita; • Conhecer a definição de tons próximos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Transpor a melodia do contralto uma segunda maior acima; • Indicar os tons próximos da tonalidade da obra a trabalhar (Mi menor); • Construção da escala de Mi menor harmónica; 			10 Minutos
	Treino Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o ouvido e a voz na tonalidade da peça; • Trabalhar a afinação; • Entoar várias ordenações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a escala de Mi menor harmónica, primeiro cantar com acompanhamento ao piano e depois à <i>capella</i>; • Cantar intervalos e acordes da obra a partir de um dado som; • Interpretação de ordenações com nome de notas através do acompanhamento ao piano; • Exemplos de ordenações utilizadas: 			15 Minutos

	<p>Interpretação da Obra</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Don Solidon</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista cantada sem nome de notas; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Desenvolver a polifonia coletiva; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em consideração a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça à <i>capella</i> apenas com referência da primeira nota; • Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Ler as quadras da canção com ritmo e em vários andamentos; • Cantar a canção com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.); • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); • Entoar o quarteto utilizado na Ficha de Trabalho nº 1; 			20 Minutos
--	---	---	---	--	--	------------

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Reflexão Individual			
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016
		Período	2º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	21-01-2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	16
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Duração	90'
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: canção tradicional – Análise auditiva – Canção <i>Don Solidon</i> (versão para orquestra e voz); • Ditado rítmico e de sons; • Ficha de trabalho sobre a canção <i>Don Solidon</i>. 		

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 21-01-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>Coube ao estagiário, após o envio antecipado da planificação e aprovação da mesma pela professora cooperante, iniciar a aula de Formação Musical.</p> <p>No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, e após as conversações estabelecidas com as professoras cooperante e supervisora, decidimos realizar um exercício preparatório de forma a introduzir as canções tradicionais da Beira Baixa na turma de quarto grau.</p> <p>O objetivo da aula prendia-se com a necessidade de averiguar qual a receptividade dos alunos perante o nosso projeto de investigação. Havia, da nossa parte, uma grande expectativa quanto à receptividade dos alunos perante novidade (a canção tradicional). Verificámos, através do diálogo estabelecido com os alunos, que nunca tinham abordado canções tradicionais da Beira Baixa nas aulas de Formação Musical.</p> <p>Iniciámos a aula com a apresentação das linhas gerais do nosso projeto. É, na nossa ótica, essencial que os alunos saibam o que estão a trabalhar e a forma como vão desenvolver esse estudo, assim como os objetivos e as metas de aprendizagem.</p> <p>Para a implementação do nosso projeto, decidimos realizar uma ficha de trabalho, a qual foi previamente discutida com a professora cooperante, de forma a limar algumas arestas relativamente ao normal funcionamento da aula.</p> <p>Para a prossecução dos objetivos delineados anteriormente, optámos por escolher a canção tradicional da Beira Baixa <i>Don Solidon</i>, também cantada na zona da Extremadura (Lisboa). O motivo pelo qual escolhemos a canção prendeu-se pela quantidade de recursos disponíveis, os quais pensamos serem de extrema importância abordar num primeiro contato com a música tradicional portuguesa.</p> <p>De facto, um dos recursos que utilizámos na aula e pelo qual seleccionámos a canção, deveu-se à existência de uma gravação da obra interpretada pela grande fadista Amália Rodrigues, com acompanhamento de orquestra.</p>

No que respeita à ficha de trabalho, o primeiro exercício consistia na análise auditiva da canção *Don Solidon*⁵. Os alunos tiveram de identificar vários aspetos presentes na obra, nomeadamente o tipo de compasso, o andamento, a forma, os elementos de dinâmica, a agógica, os intervalos característicos, a tonalidade, o carácter, os ornamentos, as cadências e a instrumentação.

Relativamente ao exercício de audição, notou-se que era a primeira vez que os alunos realizavam algo do género, era, por isso, uma novidade para os jovens.

Verificou-se que alguns conteúdos, acima descritos, ainda não tinham sido abordados nas aulas de Formação Musical. Assim, realizou-se uma breve explicação de alguns elementos, nomeadamente os conceitos de agógica e de carácter da obra.

Após o esclarecimento de todas as questões, procedeu-se à audição da obra.

É deveras importante estimular nos alunos a análise auditiva atenta, assim como a identificação de vários elementos musicais, permitindo, assim, uma assimilação mais sólida de todos os elementos que compõem a música.

Os alunos revelaram algumas facilidades em identificar o compasso, o andamento, os elementos de dinâmica, os ritmos característicos e a instrumentação. No entanto, notaram-se algumas dificuldades ao nível da identificação dos intervalos característicos, da tonalidade, do carácter e das cadências.

Em seguida, realizou-se o ditado rítmico da primeira frase musical (quatro compassos), com utilização da gravação como recurso e, neste caso, da voz como instrumento.

No que respeita à reprodução do exercício, notou-se, desde logo, uma grande dificuldade dos alunos em realizar o ditado rítmico através da gravação. Verificou-se, ainda, que o exercício era uma novidade para os jovens, pois os ditados rítmicos que habitualmente realizam nas aulas são reproduzidos pela professora com recurso a uma caneta.

Tentou-se, desde logo, encontrar soluções que procurassem responder às dificuldades sentidas pelos adolescentes. Nesse sentido, e após três audições, pediu-se aos jovens para que reproduzissem o ritmo da melodia com uma caneta. Quase todos os alunos conseguiram repetir o ritmo de forma positiva.

Apesar de todos os alunos reproduzirem a primeira frase da canção, alguns jovens continuaram a evidenciar dificuldades em escrever o ritmo. Na análise desta situação, concluímos que as dificuldades não se deveram à complexidade do exercício, pois o ditado apenas incluía colcheias, o ritmo de galope e o ritmo de colcheia e duas semicolcheias.

Na nossa perspetiva, tais dificuldades deveram-se ao facto do exercício ser novidade (utilização de uma gravação para realizar o ditado). Reconhecemos, ainda, que nem sempre a voz é o melhor instrumento para realizar este tipo de ditados. Consideramos, também, que o facto de a gravação apresentar alguns *rubatos* e *nuances*, possa, de certa forma, ter condicionado a realização do ditado rítmico. Neste sentido, é de extrema importância, no futuro, termos em atenção a seleção de materiais de qualidade.

Ao longo do exercício, os jovens demonstraram dificuldades em escrever o ritmo. O estagiário optou por reproduzir cada compasso isoladamente. No final, todos os alunos imitaram a frase rítmica de forma positiva.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C5SHl6qEij8>, consultado a 12/09/2017. A canção tradicional *Don Solidon* é interpretada pela fadista Amália Rodrigues. A orquestra é dirigida pelo Maestro Joaquim Luís Gomes.

Numa próxima aula, será importante utilizar outro tipo de estratégias para realizar os ditados rítmicos. Não podemos, no entanto, descuidar a utilização de gravações para realizar este tipo de trabalho. A utilização do piano será, porventura, um recurso interessante a considerar.

Em seguida, realizou-se o reconhecimento auditivo, no qual os alunos tiveram de identificar intervalos, acordes, escalas e cadências. O treino auditivo foi realizado com elementos característicos da canção *Don Solidon*.

No que concerne ao reconhecimento auditivo, verificou-se que a grande maioria dos alunos acertou, pelo menos, metade dos exercícios, evidenciando-se, pontualmente, algumas dificuldades no reconhecimento das cadências.

Será importante, nas próximas aulas, realizar uma breve revisão das cadências, dos graus que as compõem e dos seus nomes.

O exercício seguinte consistiu na realização de um ditado de sons. Há que salientar que este exercício correspondia às notas da melodia da segunda frase da canção. Todos os exercícios da ficha de trabalho estavam relacionados, de uma forma ou de outra, à obra que se pretendia estudar.

Com recurso ao piano, o estagiário tocou duas vezes o exercício completo. No que respeita à melodia, esta era constituída, essencialmente, por graus conjuntos, intervalos de terceira menor, quarta e quinta perfeita. No fim, o exercício foi corrigido pelo estagiário no quadro. Notaram-se algumas facilidades, pois a grande maioria dos alunos acertou mais de metade dos intervalos.

Na elaboração da ficha de trabalho houve, por parte do estagiário, a preocupação de ir ao encontro dos exercícios das provas de avaliação e, desta forma, preparar os alunos para esse momento importante da sua formação.

No que concerne à implementação da planificação, é relevante referir que apenas foi possível concretizar metade dos exercícios propostos para a aula. Tal facto deveu-se, sobretudo, ao comportamento dos alunos, os quais condicionaram, frequentemente, a dinâmica da aula, não por desinteresse, mas devido a conversas cruzadas. Tentou-se, dentro do possível, retomar a dinâmica da aula e a atenção dos alunos.

Consideramos, ainda, que foi pouco perceptível a reação dos alunos quanto à canção tradicional. Percebeu-se que, ao princípio, os jovens estranharam o início da aula, com atividades que nunca tinham realizado. Depois, a receptividade face às atividades tornou-se cada vez mais positiva. No entanto, procurando a velha máxima de Fernando Pessoa: “primeiro estranha-se e depois entranha-se”, espera-se que, no futuro, a reação seja ainda mais positiva.


No que respeita à participação, todos os alunos mostraram uma atitude bastante positiva, respondendo sempre de uma forma entusiasmada às questões formuladas pelo estagiário.


Pretendemos, com a utilização das canções tradicionais, desenvolver o máximo de competências musicais nos alunos. Desta forma, é nosso objetivo tornar o canto uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, consciente, como um recurso basilar na formação de qualquer músico.

Com o aproximar do fim da aula, o estagiário procedeu à elaboração das últimas indicações da ficha de trabalho, sendo solicitado aos alunos para que realizassem alguns dos exercícios em casa.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 14 - Planificação e reflexão sobre a 17ª aula de Formação Musical, lecionada a 28 de janeiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula										
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau			
Disciplina	Formação Musical					Período	2º Período			
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho						Sumário <ul style="list-style-type: none">• Correção do trabalho de casa;• Ditado rítmico;• Reconhecimento e entoação de intervallos e acordes em Mi menor;• Canção: <i>Don Solidon</i>.			
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão									
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro									
	Data	28-01-2016	Hora	15:00						
	Duração	90´	Aula nº	16						
	Nº de alunos	13	Sala	Bach						
Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada					
Plano de Aula										
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos			Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
Canção Tradicional - <i>Don Solidon</i>	Análise da Partitura <i>Don Solidon</i> – Quarteto Vocal (Correção dos trabalhos de casa)	<ul style="list-style-type: none">• Identificar a tonalidade ou modo da obra;• Classificar e reconhecer intervallos, acordes e funções na tonalidade, indicações de agógica e sua função;• Desenvolver a análise harmónica da partitura;• Ler o ritmo com uma pulsação estável;• Ler a melodia em diferentes claves;• Preparar os alunos para a leitura da canção;			<ul style="list-style-type: none">• Reproduzir a linha melódica do soprano e a linha do tenor;• Leitura melódica das quatro vozes da partitura, utilizando as claves de Sol e Fá;• Leitura vertical das quatro vozes;		<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Colunas;• Computador;• Ficha de trabalho nº 1;• Partitura da obra a estudar – <i>Don Solidon</i>;• Material individual: lápis e borracha;		<ul style="list-style-type: none">• Registo de presença;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Capacidade de recordar os conceitos já dados;• Autonomia;	15 Minutos
	Teoria Musical (Correção dos trabalhos de casa) <ul style="list-style-type: none">• Transposição;	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver mecanismos de transposição escrita;• Conhecer a definição de tons próximos;			<ul style="list-style-type: none">• Transpor a melodia do contralto uma segunda maior acima;• Indicar os tons próximos da tonalidade da obra a trabalhar (Mi menor);					10 Minutos

	<ul style="list-style-type: none">• Tons próximos;• Escala de Mi menor;		<ul style="list-style-type: none">• Construção da escala de Mi menor harmónica;		<ul style="list-style-type: none">• Grelha de observação;	5 Minutos
	Ditado Rítmico	<ul style="list-style-type: none">• Criar memória auditiva;• Desenvolver a memória rítmica, a audição interior, a memória por células e o rigor na reprodução;• Identificar a linha melódica e escrever o ritmo;	<ul style="list-style-type: none">• Realização do ditado rítmico da segunda frase da canção. Os alunos ouvem três vezes a frase da gravação, reproduzem com o lápis na mesa e posteriormente escrevem as células rítmicas;			15 Minutos
	Treino Auditivo <ul style="list-style-type: none">• Escala de Mi menor harmónica;• Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 5ª P;• Acordes P M; P m; P M7;	<ul style="list-style-type: none">• Identificar auditivamente intervalos e acordes na tonalidade da obra;• Preparar o ouvido e a voz na tonalidade da peça;• Trabalhar a afinação;• Entoar várias ordenações;	<ul style="list-style-type: none">• Cantar a escala de Mi menor harmónica, primeiro cantar com acompanhamento ao piano e depois à <i>capella</i>;• Cantar intervalos e acordes da obra a partir de um dado som;• Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos e acordes presentes na obra a estudar;• Interpretação de ordenações com nome de notas através do acompanhamento ao piano;• Exemplo de ordenações utilizadas: 			20 Minutos
	Interpretação da Obra <ul style="list-style-type: none">• <i>Don Solidon</i>;	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a leitura à primeira vista cantada sem nome de notas;• Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação;• Desenvolver a polifonia coletiva;• Promover o gosto pelas atividades realizadas em grupo;• Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas;	<ul style="list-style-type: none">• Leitura da peça à <i>capella</i> apenas com referência da primeira nota;• Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano;• Ler as quadras da canção com ritmo e em vários andamentos;• Cantar a canção com a letra;			

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a memória auditiva; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; • Ler com fluidez em diversas claves; • Interpretar a canção tendo em consideração a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Reproduzir um ostinato rítmico; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.); • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); • Entoar o quarteto utilizado na Ficha de Trabalho nº 1; • Leitura da melodia nas claves de Sol, Fá e Dó; 			
--	--	--	---	--	--	--

Prática de Ensino Supervisionada				
Ficha de Reflexão Individual				
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016	
		Período	2º Período	
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau	
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13	
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	28-01-2016	
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	17	
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00	
Teor da aula	Assistida	Prática	X	Supervisionada
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa; • Ditado rítmico; • Reconhecimento e entoação de intervalos e acordes em Mi menor; • Canção: <i>Don Solidon</i>. 			

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 28-01-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>Num primeiro momento, o estagiário entregou aos alunos o segundo inquérito sobre as canções tradicionais. Explicou-se aos jovens como deveriam preencher o inquérito. Surgiram algumas dúvidas, as quais foram de imediato esclarecidas pelo estagiário. A docente permitiu que os adolescentes respondessem ao inquérito na aula.</p> <p>Depois, corrigiu-se o trabalho de casa sobre a canção tradicional <i>Don Solidon</i>.</p> <p>Em seguida, corrigiu-se a análise da partitura, nomeadamente a tonalidade, os intervalos, os acordes e a sua função na tonalidade, assim como a identificação das expressões de agógica e o seu significado. Apesar dos conteúdos terem sido abordados em anos anteriores, percebemos, através do exercício, que alguns alunos apresentaram dificuldades, especialmente, na identificação das funções harmónicas dos acordes. Esta situação ocorreu porque os conteúdos ainda não tinham sido recordados no presente ano letivo, os quais carecem de uma explicação mais aprofundada numa próxima aula.</p> <p>Posteriormente, perguntou-se aos alunos qual o conceito de transposição. Um estudante respondeu de forma acertada. Depois, o estagiário esclareceu os alunos quanto às etapas que deveriam seguir para realizar a transposição da melodia da canção <i>Don Solidon</i>. Um aluno realizou a correção do exercício no quadro. Há que salientar, ainda, um aspeto importante, era a primeira vez que os jovens realizavam este tipo de exercício na aula. No fim, todos os alunos ficaram a compreender o processo de transposição.</p> <p>O exercício seguinte consistiu na audição e no ditado rítmico da segunda parte da canção. Como os alunos revelaram imensas dificuldades em escrever o ritmo da primeira frase com a gravação (também uma novidade para os jovens), considerou-se pertinente efetuar o batimento do ritmo pelo estagiário. Desta forma, os alunos compreenderam melhor o exercício. Alguns estudantes revelaram dificuldades em perceber o ritmo de colcheia e duas semicolcheias. No final, os jovens reproduziram novamente o exercício. Corrigiram-se algumas imprecisões rítmicas, nomeadamente na semicolcheia do galope.</p>

Depois, procedeu-se à correção dos exercícios teóricos no quadro, nomeadamente os tons próximos e a construção da escala de Mi menor (tonalidade da obra). Para tal, solicitou-se a alguns alunos que explicassem a construção e o funcionamento destes exercícios.

Em seguida, realizou-se o treino auditivo. Num primeiro momento, efetuou-se o reconhecimento dos intervalos estudados nas aulas anteriores. Notaram-se algumas fragilidades ao nível da perceção dos intervalos. Repetiu-se o exercício algumas vezes, utilizando como estratégia a entoação dos intervalos. Depois, a grande maioria dos alunos acertaram, de forma positiva, os intervalos.

Posteriormente, efetuou-se o treino auditivo de acordes, no qual os jovens tiveram de identificar se se tratava de acordes perfeitos maiores, perfeitos menores ou perfeitos maiores com sétima (acordes utilizados na canção *Don Solidon*). Os alunos evidenciaram dificuldades na perceção dos acordes. Tornou-se necessário tocar os acordes de forma arpejada. O estagiário solicitou aos alunos que entoassem os arpejos. Os resultados revelaram-se mais positivos, com os alunos a mostrar facilidades na entoação.

Depois, foi pedido aos adolescentes para que, à *capella*, entoassem a escala de Mi menor. A entoação da escala revelou-se positiva. No entanto, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente nos meios-tons e na sensível da escala. Para corrigir o problema, primeiro cantaram só os rapazes e depois as raparigas. Posteriormente, tocou-se ao piano os acordes, o que auxiliou bastante na entoação da escala.

Em seguida, os alunos entoaram alguns intervalos indicados pelo estagiário a partir de um dado som ao piano. Este exercício, bastante complexo, exigiu um grande poder de concentração. De um modo geral, os adolescentes conseguiram entoar de forma positiva os intervalos pretendidos (intervalos característicos da obra).

Posteriormente, iniciou-se o estudo da obra *Don Solidon*. Como os alunos já conheciam a melodia, através da audição realizada na aula anterior, o estagiário tocou ao piano a primeira nota e os jovens entoaram com nome de notas. De um modo geral, a entoação evidenciou-se bastante positiva, com os adolescentes a demonstrar facilidades em cantar os intervalos à *capella*.

Depois, repetiu-se o exercício com o estagiário a tocar ao piano o acompanhamento. Os alunos cantaram com uma maior convicção e uma afinação mais estável.

Seguidamente, cantou-se a obra com o texto. Os estudantes não revelaram qualquer problema, demonstrando um grande entusiasmo com as quadras.

Na aula anterior, entregou-se aos alunos uma partitura transcrita do século XIX, com algumas imprecisões ao nível dos intervalos escritos. Esperava-se que os alunos conseguissem perceber auditivamente que, em vez da segunda maior escrita, estavam, na verdade, a cantar um intervalo de terceira menor. Nenhum dos alunos conseguiu detetar os erros presentes na partitura. Desta forma, o estagiário pediu aos adolescentes para que observassem a partitura com atenção. Depois de tocar a melodia original duas vezes ao piano, os alunos conseguiram, finalmente, detetar os erros.

Cantou-se novamente a canção mas, desta vez, com a introdução de um ostinato rítmico (semínima e duas colcheias), reproduzido com a caneta durante a melodia. De um modo geral, todos os alunos conseguiram, de forma positiva, coordenar as duas atividades (cantar e reproduzir o ritmo). Porém, notaram-se algumas dificuldades de coordenação motora, que foram corrigidas pelos próprios alunos durante a interpretação. Tornar-se-á importante, ao logo do Estágio, desenvolver a coordenação motora através, por exemplo, da utilização de ostinatos rítmicos enquanto se interpretam as canções.

Em seguida, realizou-se a transposição cantada da melodia com nome de notas para um intervalo de segunda maior inferior. Os jovens evidenciaram algumas dificuldades em cantar as notas da transposição. Como estratégia, pediu-se aos alunos para que, de forma solfejada, dissessem as notas. Depois, cantou-se novamente. O resultado tornou-se mais positivo mas, ainda assim, com algumas imprecisões.

Posteriormente, com a colaboração da professora, realizaram-se um conjunto de atividades bastante interessantes e que ajudaram a melhorar significativamente a aula. A docente teve como ideia colocar um aluno a cantar a primeira frase a *solo* e, depois, os outros alunos em resposta. Realizaram-se, também, algumas *nuances* com as quadras, a primeira vez forte e a segunda vez piano. Três alunos cantaram a *solo*, uns com mais à vontade e outros com algum receio. No fim, todos se divertiram.

Devido à falta de tempo, tornou-se impossível realizar todas as atividades propostas na planificação, nomeadamente a improvisação, a leitura da melodia em diversas claves e a entoação da melodia do quarteto *Don Solidon*.

Como balanço final, podemos concluir que o resultado da aula ultrapassou, em muito, as nossas expectativas. Foi empolgante ver no rosto dos alunos a felicidade com que cantaram a canção *Don Solidon*. Os adolescentes participaram, sempre, de forma bastante positiva na aula, revelando um grande empenho nas atividades. No que respeita ao espírito crítico, este manifestou-se quando afirmaram, várias vezes, que a letra da canção era “engraçada” e “divertida”.


Através dos dois inquéritos por questionário, percebemos, claramente, que a música tradicional, e em concreto a da Beira Baixa, é um reportório totalmente desconhecido para a turma de quarto grau de Formação Musical. O nosso objetivo é aliar as canções tradicionais à aprendizagem da Formação Musical, através de estratégias pedagógicas que permitam despertar nos jovens o gosto por atividades distintas das que estão acostumados a realizar nas aulas.

Desta forma, torna-se necessário, aula-após-aula, construir um conjunto de estratégias diversificadas que vão ao encontro do programa de Formação Musical e dos reais interesses dos alunos.


Através dos inquéritos por questionário, percebemos, ainda, que alguns jovens não gostam de cantar. Pretendemos, assim, com as canções tradicionais, modificar este pensamento, pois sabemos a importância que o canto desempenha na formação de qualquer músico. O nosso objetivo centra-se na motivação dos jovens para a aprendizagem da Formação Musical, tendo como recurso a canção tradicional da Beira Baixa.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 15 - Planificação e reflexão sobre a 18ª aula de Formação Musical, lecionada a 4 de fevereiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical					Período	2º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho						Sumário <ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo de intervalos, escalas, acordes e cadências;• Ditado de sons;• Ditado rítmico com notas dadas em compasso 3/8;• Revisões para o teste/ficha de avaliação.		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	04-02-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	18					
	Nº de alunos	13	Sala	Bach					
Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada				
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
Canção Tradicional – <i>Moda das Sachas e Oh! És tão linda!</i>	Ditado de Sons	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a audição interior;• Reconhecer auditivamente intervalos;• Criar memória auditiva;		<ul style="list-style-type: none">• Reprodução ao piano das notas da primeira frase da canção <i>Moda das Sachas</i> (o exercício é apenas tocado quatro vezes);		<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Colunas;• Computador;• Ficha de trabalho nº 2;• Partitura das obras a estudar (<i>Moda das Sachas e Oh! És tão linda!</i>);		<ul style="list-style-type: none">• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;	5 Minutos
	Ditado Rítmico	<ul style="list-style-type: none">• Criar memória auditiva;• Desenvolver a memória rítmica, a audição interior, a memória por células e o rigor na reprodução;• Identificar a linha melódica e escrever o ritmo;		<ul style="list-style-type: none">• Realização de um ditado rítmico da primeira frase da canção <i>Oh! És tão linda!</i> Os alunos ouvem três vezes a frase tocada ao piano e escrevem o ritmo da melodia;					5 Minutos

	Reconhecimento Auditivo <ul style="list-style-type: none"> • Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 5ª P; • Acordes P M; P m; P M7; • Escala maior, menor natural, menor harmónica, menor melódica, pentatónica maior; • Cadência perfeita, imperfeita, plagal, picarda e interrompida; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências; • Preparar o ouvido para as obras a trabalhar na aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos e acordes presentes nas obras a estudar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Material individual: lápis, borracha; 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação; • Capacidade de recordar os conceitos já dados. 	10 Minutos
	Teoria Musical <ul style="list-style-type: none"> • Classificação de intervalos e acordes (ficha de trabalho nº 2); • Construção de escalas e modos eclesiásticos (ficha de trabalho nº 2); • Questionário musical; 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar os alunos para a ficha de avaliação; • Conhecer a definição de tons próximos; • Construir escalas maiores, menores, pentatónicas, escala de tons inteiros e modos eclesiásticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da ficha de trabalho nº 2 em grupo; 			5 Minutos

	Treino Auditivo <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Sol Maior; • Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P; • Acordes P M; P m; P M7; 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o ouvido e a voz na tonalidade da peça; • Trabalhar a afinação; • Entoar várias ordenações; • Entoar intervalos e acordes da obra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a escala de Sol maior, primeiro cantar com acompanhamento ao piano e depois à <i>capella</i>; • Cantar intervalos e acordes da obra a partir de um dado som; • Interpretação de ordenações com nome de notas, através do acompanhamento ao piano; • Exemplo de ordenações utilizadas: 			5 Minutos
	Interpretação das Obras <ul style="list-style-type: none"> • <i>Moda das Sachas</i>; • <i>Oh! És tão linda!</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista cantada sem nome de notas; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Desenvolver a polifonia coletiva; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Desenvolver a memória auditiva; • Interpretar a canção tendo em consideração a afinação, a colocação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça à <i>capella</i>, apenas com referência da primeira nota; • Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Ler as quadras da canção com ritmo e em vários andamentos; • Interpretar a canção com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.); • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			20 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada								
Ficha de Reflexão Individual								
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano letivo	2015/2016	
						Período	2º Período	
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau	
Disciplina	Formação Musical					Nº de alunos	13	
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					Data	04-02-2016	
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão					Aula nº	18	
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro					Hora	15:00	
Teor da aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada		Duração	90´
Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo de intervalos, escalas, acordes e cadências;• Ditado de sons;• Ditado rítmico com notas dadas em compasso 3/8;• Revisões para o teste/ficha de avaliação.							

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15:00 horas do dia 04-02-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pelo treino auditivo. Com recurso ao piano, realizou-se o reconhecimento auditivo com intervalos característicos da canção <i>Moda das Sachas</i>. De um modo geral, os alunos conseguiram identificar, de forma positiva, os intervalos. Porém, notaram-se algumas fragilidades no reconhecimento auditivo dos intervalos de terceira maior e terceira menor, problema que foi resolvido através da entoação.</p> <p>Posteriormente, efetuou-se o treino auditivo de acordes (perfeito maior, perfeito menor, aumentado, diminuto e sétima da dominante). Os adolescentes revelaram dificuldades na diferenciação dos acordes aumentados e diminutos. Foi necessário entoar os acordes com os alunos, primeiro com recurso ao piano e depois à <i>capella</i>.</p> <p>Seguidamente, pediu-se aos alunos que cantassem os intervalos indicados pelo estagiário. Este exercício revelou-se bastante importante para a aprendizagem auditiva. Sabemos que quanto melhor for o desempenho dos adolescentes na entoação dos intervalos, maiores serão as facilidades no reconhecimento auditivo.</p> <p>Em seguida, efetuou-se o ditado de sons presente na ficha de trabalho nº 2. Este exercício correspondia às notas da primeira frase da canção <i>Moda das Sachas</i>. A maioria dos alunos conseguiu acertar, pelo menos, metade dos 12 intervalos.</p> <p>Sabemos, através do primeiro inquérito que realizámos à turma de quarto grau, que os exercícios que os alunos menos gostam nas aulas de Formação Musical são, precisamente, os ditados de sons e os ditados melódicos. Pretendemos verificar, através destas atividades com as canções tradicionais, se a mesma opinião se mantém ou não no final do estudo.</p> <p>Posteriormente, realizou-se um ditado rítmico com as notas da primeira frase da canção <i>Oh! És tão linda</i>. Como na aula anterior os jovens revelaram imensas dificuldades em escrever os dois elementos (ritmo e notas), considerou-se que ao apresentar as notas escritas seria, porventura, mais simples. Tal não aconteceu, pois os adolescentes revelaram alguns problemas em escrever o ritmo, resultado já de algum cansaço.</p>

Como se tratava da última aula antes do teste, decidiu-se elaborar uma ficha de trabalho que abordasse os conteúdos da ficha de avaliação. Neste sentido, a parte da teoria englobou a classificação e a formação de acordes e intervalos, a construção de escalas e modos, a identificação de tons próximos e um questionário de Formação Musical.

Em seguida, os alunos realizaram a parte da teoria musical. A professora e o estagiário auxiliaram, individualmente, os alunos. Sempre que pertinente, a questão era colocada à turma, de modo a esclarecer eventuais dúvidas em grupo.

Os alunos sentiram dificuldades na identificação das inversões dos acordes. Será importante, nas próximas aulas, voltar a abordar este conteúdo, assim como as inversões dos acordes de quatro sons.


Verificou-se, ainda, que alguns jovens apresentaram dificuldades na construção das escalas e, em concreto, na identificação das tonalidades. Também na transposição dos modos eclesiásticos, notaram-se algumas fragilidades, tornando-se evidente a necessidade de realizar mais fichas de trabalho teóricas.


Com o aproximar do fim da aula, foi impossível interpretar as canções tradicionais. Essa atividade realizar-se-á na próxima aula, através de uma planificação mais focada nas canções.

Perante as atividades realizadas, nomeadamente a entoação de intervalos, o treino auditivo e o ditado rítmico com elementos da canção, os alunos mostraram uma atitude bastante positiva, revelando um grande entusiasmo e interesse.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala.

Tabela 16 - Planificação e reflexão sobre a 20ª aula de Formação Musical, lecionada a 18 de fevereiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula										
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau			
Disciplina	Formação Musical					Período	2º Período			
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho						Sumário <ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo;• Entoação de frases melódicas – Leitura melódica a duas vozes;• Canções: <i>Moda das Sachas</i> e <i>Oh! És tão linda!</i>;• Compasso 3/8 – Leituras solfejadas – Transposição lida – Improvisação;• Entrega dos testes.			
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão									
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro									
	Data	18-02-2016	Hora	15:00						
	Duração	90´	Aula nº	20						
	Nº de alunos	13	Sala	Bach						
	Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada				
Plano de Aula										
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades			Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
Canção Tradicional – <i>Moda das Sachas</i>; Canção Tradicional – <i>Oh! És tão linda!</i>	Ditado de Sons	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a audição interior;• Reconhecer auditivamente intervalos de terceira (maior e menor), quarta e quinta perfeita;• Criar memória auditiva;		<ul style="list-style-type: none">• Reprodução ao piano das notas da primeira frase da canção <i>Oh! És tão linda!</i> (o exercício é apenas tocado três vezes);			<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Colunas;• Computador;• Ficha de trabalho nº 3;• Partitura das obras a estudar;• Material individual: lápis e borracha;		<ul style="list-style-type: none">• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;• Grelha de observação;• Capacidade de recordar os	5 Minutos
	Aquecimento Vocal	<ul style="list-style-type: none">• Preparar a voz para a entoação de intervalos;• Entoar ordenações com nome de notas;		<ul style="list-style-type: none">• Cantar a escala de Sol maior com acompanhamento ao piano e à <i>capella</i>;• Entoar várias ordenações com particular incidência nos intervalos de terceira, quarta e quinta;						10 Minutos

			<ul style="list-style-type: none"> Exemplo de ordenações utilizadas: 		conceitos já dados.	
	Leitura e Entoação de Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura com nome de notas; Ler à primeira vista; 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura das frases da canção: primeiro ler as notas (transpor para a clave de Dó na quarta linha e para a clave de Fá), em seguida entoar os intervalos na clave de sol; Entoar o exercício melódico da ficha de trabalho nº 3 (dividir a turma em duas secções – Rapazes e raparigas). 			25 Minutos
	Reconhecimento Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências; Preparar o ouvido para as obras a trabalhar na aula; 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos e acordes presentes nas obras a estudar; 			15 Minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P; Acordes P M; P m; P M7; Escala maior, menor natural, menor harmónica, menor melódica, pentatónica maior e menor; Cadências perfeitas, imperfeitas, plagais, picardas e interrompidas; 					

	Treino Rítmico	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a coordenação motora; Capacitar os alunos para uma fluente leitura rítmica; Desenvolver o sentido de pulsação; Desenvolver a capacidade de leitura em compasso 3/8; 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução pelos alunos das duas frases rítmicas da ficha de trabalho nº 3; 			5 Minutos
	Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade criativa; Criar memória auditiva; Desenvolver a concentração; 	<ul style="list-style-type: none"> Cada aluno improvisa num compasso 3/8 que será posteriormente reproduzido pelo aluno seguinte e, ao qual, este aluno adicionará mais um compasso criado por si; 			5 Minutos
	Interpretação das Obras <ul style="list-style-type: none"> <i>Moda das Sachas;</i> <i>Oh! És tão linda!;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura à primeira vista cantada sem nome de notas; Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; Interpretar a canção tendo em conta a afinação, o fraseado e a dinâmica; Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> Análise do texto da canção; Leitura da peça à <i>capella</i>, apenas com referência da primeira nota; Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; Cantar a canção com a letra; Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase, a turma repete a linha melódica; Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			25 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Reflexão Individual			
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016
		Período	2º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	18-02-2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	20
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Duração	90'
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo; • Entoação de frases melódicas – Leitura melódica a duas vozes; • Canções: <i>Moda das Sachas</i> e <i>Oh! És tão linda!</i> • Compasso 3/8 – Leituras solfejadas – Transposição lida – Improvisação; • Entrega dos testes. 		

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15:00 horas do dia 18-02-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula com um ditado de sons na tonalidade das obras a trabalhar. O exercício consistia na identificação de um conjunto de intervalos característicos das peças. Apesar de os alunos terem de identificar, no máximo, intervalos até à quinta perfeita, constatou-se que, a grande maioria, apenas acertaram metade do exercício. Para fazer face às dificuldades dos alunos, utilizámos como estratégia a entoação dos sons, primeiro com recurso ao piano e depois à <i>capella</i>. Será necessário, nas próximas aulas, realizar um trabalho metódico, incorporando o reconhecimento de intervalos gradualmente nas aulas de Formação Musical.</p> <p>Posteriormente, realizou-se um pequeno aquecimento vocal com ordenações, com particular incidência nos intervalos de terceira. Notaram-se algumas dificuldades ao cantar com nome de notas. Tornou-se necessário o estagiário escrever o exemplo da ordenação no quadro.</p> <p>Passou-se, depois, à leitura do segundo exercício da ficha de trabalho nº 3. Solicitou-se aos adolescentes para que lessem as notas escritas nas claves de Sol, Fá e Dó. De um modo geral, os alunos conseguiram ler com alguma fluidez. Porém, persistiram algumas dificuldades na leitura da clave de Dó na terceira linha.</p> <p>No que respeita à leitura melódica do exercício, foi necessário entoar, pelo menos, três vezes a frase musical. Os alunos sentiram dificuldades nas notas agudas. Os problemas por não conseguirem alcançar o Mi 4 deveram-se, apenas, à falta de apoio diafragmático.</p> <p>Realizou-se, depois, o exercício em cânone com a melodia da canção. A turma foi dividida em duas partes, rapazes e raparigas. As primeiras tentativas para realizar o exercício revelaram-se negativas. Os alunos perderam, frequentemente, a noção dos intervalos. Cantou-se novamente as melodias em uníssono. Após algumas tentativas falhadas, os jovens conseguiram, finalmente, entoar o exercício com uma afinação estável.</p>

Para não tornar a aula frustrante, visto que os alunos já se encontravam um pouco desconcentrados, não se realizou a segunda parte do segundo exercício nem o reconhecimento auditivo de acordes, intervalos e cadências.

A dinâmica da aula foi perturbada, várias vezes, pelo comportamento dos alunos, que se mostraram empolgados com a entrega do teste de avaliação. Foi necessário corrigir a atitude dos alunos.

Percebeu-se, claramente, que um grupo minoritário de alunos apresentou pouca predisposição para realizar as atividades. Este grupo revelou falta de interesse e persistência em pensamentos negativos face aos exercícios propostos, afirmando, constantemente, que não eram capazes e que não conseguiam realizar as atividades. Será necessário, nas próximas aulas, encontrar um conjunto de estratégias que permitam o fortalecimento da autoestima dos alunos. Para tal, o reforço positivo pode constituir um fator importante para a aprendizagem dos alunos.

Seguidamente, procedeu-se à reprodução do ritmo das canções. Corrigiram-se alguns problemas que ocorreram, nomeadamente, nas células rítmicas com ligaduras de valor. As dificuldades foram ultrapassadas através da exemplificação do estagiário e posterior repetição pelos jovens.

Solicitou-se a um aluno para que lesse as quadras das canções, o objetivo consistiu em conhecer a história/enredo das obras.

Perguntou-se aos adolescentes sobre alguns elementos básicos da partitura, nomeadamente a tonalidade, o tipo de compasso e as células rítmicas características da canção. Os alunos responderam de forma positiva.

Depois, iniciou-se o estudo da canção *Moda das Sachas*. Num primeiro momento, tocou-se a melodia ao piano, a qual os alunos cantaram com nome de notas. Repetiu-se o processo de aprendizagem algumas vezes com recurso ao piano. Os jovens conseguiram cantar com a letra de modo fluente. Foram realizadas algumas tentativas para que se cantasse, também, à *capella*, mas os alunos perderam constantemente a noção da melodia. Tal situação deveu-se à dificuldade em reproduzir vocalmente os intervalos de quarta e quinta perfeita. O estagiário auxiliou os adolescentes na entoação. Será necessário, nas próximas aulas, utilizar ordenações com intervalos de quarta e quinta perfeita, de modo a superar as dificuldades existentes.

De seguida, interpretou-se a canção com acompanhamento ao piano. O resultado tornou-se positivo, com os alunos a entoar de forma correta. Porém, existiram algumas dificuldades na dicção das frases com o ritmo, visto que as canções nem sempre têm uma métrica perfeita quanto ao texto e à música.

No que respeita à canção *Moda das Sachas*, percebemos que os alunos sentiram imensas dificuldades na interpretação da melodia. Teria sido importante, numa primeira abordagem, ter lido o texto com o ritmo, pois teriam sido poupados recursos importantes, tais como tempo e paciência.

Em seguida, iniciou-se o estudo da canção *Oh! És tão linda*. Primeiro, tocou-se ao piano a melodia e depois os alunos entoaram. Sentiram-se algumas dificuldades nos intervalos de terceira maior e quarta perfeita. Um dos problemas, ao longo do estudo, foi o âmbito das canções. Os alunos sentiram algum desconforto ao cantar, principalmente os rapazes que possuem já um timbre grave. Pensou-se transpor a melodia para uma tonalidade mais grave, mas tal exercício levantaria outros problemas, uma vez que as raparigas não conseguiriam cantar as notas graves.

O estudo da canção *Oh! És tão linda* tornou-se mais difícil de concretizar, sobretudo pelo registo superior à oitava que a melodia apresenta. No entanto, houve uma maior facilidade em incorporar o texto à música. Foram utilizados os mesmos processos de aprendizagem da canção anterior. Primeiro, tocou-se ao piano a melodia e, depois, os alunos cantaram várias vezes com nome de notas. No final, cantou-se à *capella* e juntou-se o texto.

Interpretou-se a canção com recurso ao piano. Persistiram algumas dificuldades de entoação, isto porque a primeira frase da canção era num registo agudo e tornava-se imprescindível cantar à oitava inferior.

Durante a aula, realizaram-se algumas leituras solfejadas em compasso 3/8, assim como a reprodução rítmica de frases do método de Edgar Willems.

No que respeita à seleção das canções, estas foram escolhidas pelo estagiário e pela docente, o objetivo era trabalhar a pulsação, a leitura solfejada e rítmica do compasso 3/8 num andamento rápido.

Percebemos, através do comportamento dos alunos, que alguns não revelaram muito entusiasmo na interpretação das duas canções. Supomos que tal situação se deveu à dificuldade em cantar as obras. Sabemos que os jovens gostam, normalmente, do que é fácil, ou seja, do que conseguem realizar sem implicar muito esforço. De facto, as duas canções estudadas exigiam, por parte dos alunos, um pouco mais de empenho e concentração pela complexidade rítmica e melódica que as obras apresentam.

Depois, para superar o clima “negativo” das canções estudadas, interpretou-se a obra *Don Solidon*. Os alunos revelaram uma maior participação, projeção, empenho e entusiasmo.


Relativamente ao espírito crítico, os alunos manifestaram sempre a sua opinião de forma construtiva, afirmando, algumas vezes, que não gostavam das canções estudadas (*Moda das Sachas* e *Oh! És tão linda!*) por três razões: 1) âmbito muito extenso (tonalidade bastante aguda); 2) relação intervalar (graus disjuntos) e 3) métrica das canções (dificuldade em interpretar a melodia com o texto).

A professora entregou os testes de avaliação. Quatro alunos tiveram resultado negativo.

Como balanço geral das estratégias adotadas, pudemos verificar que a escolha do repertório não foi, de todo, apropriada, não só pelo registo das obras, mas também pela dificuldade de dição da letra com as notas. A experiência com as duas canções revelou-se negativa. Será importante refletir nas práticas pedagógicas em curso e na forma como as canções são introduzidas. Neste sentido, será imprescindível planear, de forma mais construtiva, várias atividades em torno das canções, com particular incidência no programa e nas dificuldades dos alunos. Assim, torna-se importantíssimo trabalhar a entoação de intervalos, a leitura solfejada em diferentes claves, a leitura rítmica, a identificação e a classificação de acordes.

À ordem da professora, os jovens saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 17 - Planificação e reflexão sobre a 21ª aula de Formação Musical, lecionada a 25 de fevereiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical					Período	2º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					<div></div> <div>Sumário</div> <ul style="list-style-type: none">• Correção do teste escrito;• Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes;• Leituras solfejadas em compasso 6/8;• Revisão das canções tradicionais já trabalhadas.			
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	25-02-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	21					
	Nº de alunos	13	Sala	Bach					
Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada				
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades			Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo (min.)	
Canção Tradicional - <i>Don Solidon</i> ; Canção Tradicional - <i>Moda das Sachas</i> ; Canção Tradicional - <i>Oh! És tão linda</i> ;	Correção do Teste Escrito	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e corrigir as dificuldades dos alunos;	<ul style="list-style-type: none">• Cada aluno expõe as suas dúvidas;• Os exercícios serão corrigidos no quadro pelos próprios alunos;			<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Ficha de trabalho nº 3;• Partitura das obras a estudar (<i>Don Solidon</i>; <i>Moda das Sachas</i>; <i>Oh! És tão linda!</i>);• Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clement Jollet, Volume III, página 30	<ul style="list-style-type: none">• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;• Grelha de observação;• Capacidade de recordar	30 Minutos	
	Teoria Musical <ul style="list-style-type: none">• Classificação e formação de intervalos e acordes (ficha de trabalho nº 3);• Construção de escalas e modos eclesiásticos (ficha de trabalho nº 3);• Transposição de modos;	<ul style="list-style-type: none">• Classificar intervalos em diferentes claves;• Formar intervalos e acordes a partir de notas dadas;• Distinguir as inversões dos acordes de três e quatro sons;• Conhecer os modos;• Conhecer o conceito de transposição;	<ul style="list-style-type: none">• O estagiário explicará as inversões dos acordes de três e quatro sons;• Realização da ficha de trabalho nº 3;					20 Minutos	
	Leitura Solfejada	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o conceito de compasso composto;	<ul style="list-style-type: none">• Leitura e reconhecimento de frases rítmicas em compassos compostos (lição nº 17 do Manual <i>Jeux</i>					15	

	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos compostos: 6/8; 9/8 e 12/8; • Leitura em diferentes Claves (Sol, Fá e Dó); • Leitura relativa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar o compasso 6/8 e desenvolver a sua leitura; • Desenvolver a leitura com nome de notas; • Ler ritmo e melodia em diversas claves com uma pulsação estável; 	<i>de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clement Jollet, Volume III, página 30); <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos exercícios melódicos do livro em grupo, utilizando as três claves (Sol, Fá e Dó); • Leitura e reconhecimento de frases rítmicas em compasso composto (lição nº 18 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clement Jollet, Volume IV, página 27); 	os conceitos já dados.	
	Treino Auditivo <ul style="list-style-type: none"> • Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P; • Acordes P M; P m; P M7; Acordes aumentados e diminutos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar auditivamente intervalos e acordes; • Criar memória auditiva; • Reconhecer auditivamente vários acordes; • Distinguir acordes aumentados e acordes diminutos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e entoação de acordes perfeitos maiores, perfeitos menores, aumentados e diminutos; • Identificação em grupo e entoação de intervalos: maiores, menores, perfeitos e aumentados, de forma ascendente ou descendente, a partir de uma nota dada; 		15 Minutos
	Interpretação das Obras <ul style="list-style-type: none"> • <i>Don Solidon</i>; • <i>Moda das Sachas</i>; • <i>Oh! És tão linda!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura cantada com nome de notas; • Trabalhar a afinação, a entoação, a projeção e o fraseado; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura das peças à <i>capella</i>, apenas com referência da primeira nota; • Cantar as melodias com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Interpretar as canções com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta as canções; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). • Transpor as melodias para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 		10 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada								
Ficha de Reflexão Individual								
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano letivo	2015/2016		
					Período	2º Período		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical				Nº de alunos	13		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Data	25-02-2016		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Aula nº	21		
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Hora	15:00		
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada	<input type="checkbox"/>	Duração	90´
Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Correção do teste escrito;• Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes;• Leituras solfejadas em compasso 6/8;• Revisão das canções tradicionais já trabalhadas.							

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 25-02-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pela correção do teste escrito. Num primeiro momento, solicitou-se aos alunos para escreverem no caderno os exercícios do quadro. Corrigiu-se a classificação e a formação dos intervalos e acordes.</p> <p>Considerámos pertinente, tal como tínhamos manifestado em reflexões anteriores, abordar o conteúdo das inversões dos acordes. Nesse sentido, explicou-se aos alunos as inversões dos acordes de três e quatro sons.</p> <p>Tinha-se planeado realizar a ficha de trabalho nº 3, a qual incluía a classificação de acordes quanto à inversão, a classificação de intervalos e de compassos quanto à unidade de tempo e de compasso. Não foi possível realizar a ficha de trabalho por falta de tempo.</p> <p>Tínhamos também como objetivo, para esta aula, esclarecer os alunos quanto à identificação das tonalidades e das suas relativas menores. O estagiário transmitiu aos jovens uma nova forma de aprendizagem das tonalidades, através do ciclo das quintas em forma de régua. Alguns alunos manifestaram-se, considerando que esta fórmula para encontrar as tonalidades era mais fácil de compreender.</p> <p>Outro dos objetivos da aula passava por abordar os modos eclesiásticos, um dos conteúdos que os adolescentes revelaram dificuldade em realizar na ficha de avaliação. Num primeiro momento, esclareceram-se os alunos quanto à identificação dos modos. Depois, realizaram-se alguns exercícios de transposição. O estagiário transmitiu um novo método de aprendizagem da transposição dos modos. Os jovens afirmaram que esta fórmula se tornava mais fácil do que aquela que conheciam. Realizaram-se alguns exercícios de transposição no quadro.</p> <p>Posteriormente, corrigiram-se os exercícios das escalas e dos modos eclesiásticos da ficha de avaliação, assim como os exercícios dos tons próximos e do questionário.</p> <p>Ao longo da aula, foi perceptível a atitude despreocupada de duas alunas, as quais mostraram falta de interesse nas atividades e pouca vontade de aprender e de raciocinar. As alunas permaneceram, constantemente, desconcentradas e a conversar. Foi necessário corrigir o comportamento das alunas através de diversas chamadas de atenção.</p>

Em seguida, realizaram-se algumas leituras solfejadas do livro *Solfejo – Curso Elementar* de Edgar Willems, leituras em que se utilizaram as claves de Sol, Fá e Dó na terceira linha. Através dos mesmos exercícios, procedeu-se à reprodução das células rítmicas. Os alunos evidenciaram algumas dificuldades em ler o compasso 3/8 numa pulsação sentida à semínima com ponto. Corrigiram-se alguns problemas rítmicos, através do isolamento das dificuldades. Como estratégia, primeiro o estagiário exemplificou e depois os alunos repetiram.

Posteriormente, realizou-se um pequeno treino auditivo de intervalos e acordes, com particular incidência nos acordes aumentados e diminutos. Utilizou-se como estratégia de aprendizagem a entoação, primeiro com recurso ao piano e depois à *capella*. De forma individual, cada aluno tinha de responder de acordo com o que ouvia ao piano. De um modo geral, e depois de algumas tentativas, o resultado foi bastante positivo, com muitas respostas acertadas. Notou-se, por parte de alguns jovens, uma pequena dificuldade na distinção dos intervalos de quarta e quinta perfeita, bem como nos acordes aumentados e diminutos. Será importante, nas próximas aulas, continuar a trabalhar com os alunos a entoação de intervalos e acordes a partir de um dado som ao piano, de modo a desenvolver a perceção auditiva.

No final da aula, interpretou-se a canção *Don Solidon*. Realizaram-se algumas atividades com recurso à imitação, nomeadamente com dois jovens a cantar a *solo* e o coro a interpretar o refrão. Optou-se pela utilização de um ostinato rítmico, o qual os alunos realizaram de forma bastante positiva ao mesmo tempo que cantaram. De um modo geral, os adolescentes cantaram com os intervalos certos mas sem grande colocação. Temos vindo a verificar que os alunos, ao estudarem um instrumento e ao frequentarem a orquestra em vez do coro, possuem algumas fragilidades ao nível do fraseado e da colocação. Para ser um bom instrumentista é, também, imprescindível cantar. Um dos problemas ocorridos durante a interpretação da obra foi a respiração no meio das frases.

Devido ao aproximar do fim da aula, não foi possível interpretar as canções *Moda das Sachas* e *Oh! És tão linda!*

Os alunos revelaram um enorme espírito crítico, sugerindo, por vezes, alguns jogos e atividades para realizarem com as canções tradicionais, nomeadamente a interpretação da canção com solista e coro e a utilização de ostinatos rítmicos.


Relativamente ao comportamento, regra geral, foi bastante positivo, excetuando-se as duas alunas, referidas anteriormente, e com as quais foram tomadas as devidas medidas de controlo comportamental.

Como balanço final da aula, pudemos constatar que foram suprimidas algumas dificuldades ao nível do entendimento da teoria, nomeadamente na classificação dos acordes quanto à inversão, na identificação das tonalidades e na identificação e transposição dos modos eclesiásticos.

Será importante, nas próximas aulas, continuar a realizar exercícios de teoria (classificação de intervalos, acordes e transposição de modos), assim como a distinção auditiva de acordes aumentados e diminutos.

À ordem do estagiário, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 18 - Planificação e reflexão sobre a 22ª aula de Formação Musical, lecionada a 3 de março de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula											
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano Letivo	2015/2016					
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	4º Grau					
Disciplina	Formação Musical				Período	2º Período					
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				 Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo de intervalos e acordes;• Ditado de sons em Mi menor;• Ditado rítmico em compasso composto – Preparação para a canção <i>Moleirinha</i>;• Análise auditiva de três versões da música <i>Moleirinha</i> – Com a partitura, análise, leituras e entoação.					
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão										
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro										
	Data	03-03-2016		Hora						15:00	
	Duração	90´		Aula nº						22	
	Nº de alunos	13		Sala	Bach						
Teor da Aula	Assistida			Prática		Supervisionada	X				
Plano de Aula											
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)		
Canção Tradicional – <i>Moleirinha</i>	Reconhecimento Auditivo <ul style="list-style-type: none">• Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P;• Acordes P M; P m; P M7;• Escala maior, menor natural, menor harmónica, menor melódica, pentatónica maior e menor;• Cadências perfeitas, plagais, picardas e interrompidas;	<ul style="list-style-type: none">• Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências da obra a estudar;• Preparar o ouvido para as obras a trabalhar na aula;		<ul style="list-style-type: none">• Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos e acordes presentes nas obras a estudar;		<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Colunas;• Computador;• Ficha de trabalho nº 4 sobre música tradicional;• Partitura da obra a estudar (<i>Moleirinha</i>);• Material individual: lápis e borracha;		<ul style="list-style-type: none">• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;• Grelha de observação;• Capacidade de recordar os conceitos já dados.	10 Minutos		
	Ditado de Sons	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a audição interior;		<ul style="list-style-type: none">• Reprodução ao piano das notas da primeira frase da canção da					5 Minutos		

		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer auditivamente intervalos; • Criar memória auditiva; 	<i>Moleirinha</i> (o exercício é apenas tocado três vezes);			
	Ditado Rítmico	<ul style="list-style-type: none"> • Criar memória auditiva; • Desenvolver o conceito de pulsação em compasso composto; • Desenvolver a memória rítmica, a audição interior e a memória por células; • Escrever o ritmo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do ditado rítmico da segunda frase da canção. Os alunos ouvem três vezes a frase tocada pelo estagiário, reproduzem com o lápis na mesa e posteriormente escrevem as células rítmicas; 			5 Minutos
	Audição e Análise Auditiva da Canção - <i>Moleirinha</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer reportório musical de tradição oral; • Desenvolver a análise auditiva e percepção sonora; • Identificar auditivamente vários elementos musicais; • Conhecer várias interpretações e sonoridades da mesma obra; • Identificar o timbre dos instrumentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Através de várias interpretações da obra, os alunos deverão identificar os instrumentos, cadências, intervalos, células rítmicas, compasso, andamento, forma, dinâmica e elementos de agógica; 			20 Minutos
	Análise da Partitura/Leitura - <i>Moleirinha</i> (Entrega da partitura)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a tonalidade ou modo da obra; • Desenvolver a leitura e a pulsação em compasso composto; • Classificar e reconhecer intervalos, acordes e funções na tonalidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução da linha melódica com percussão corporal; • Leitura da melodia em diferentes claves e andamentos; • Leitura vertical; • Análise harmónica e funções dos acordes na obra; • Análise do texto da canção; 			25 Minutos

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a análise harmónica na partitura; • Ler ritmo e melodia em diferentes claves com uma pulsação estável; • Preparar os alunos para a interpretação da canção; • Identificar a estrutura da peça; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dizer a letra em vários andamentos; 			
	Interpretação da Obra <ul style="list-style-type: none"> • <i>Moleirinha</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista cantada com nome de notas; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Conhecer a importância do adufe na canção tradicional; • Desenvolver a leitura e a pulsação em compasso composto; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça à <i>capella</i>, apenas com referência da primeira nota; • Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Interpretar a canção com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; • Contato com o adufe – Cada aluno terá a oportunidade de tocar o ostinato rítmico no instrumento; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			25 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Reflexão Individual			
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016
		Período	2º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	03-03-2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	22
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input type="checkbox"/> Supervisionada <input checked="" type="checkbox"/>	Duração	90'
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo de intervalos e acordes; • Ditado de sons em Mi menor; • Ditado rítmico em compasso composto – Preparação para a canção <i>Moleirinha</i>; • Análise auditiva de três versões da música <i>Moleirinha</i> – Com a partitura, análise, leituras e entoação. 		

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 03-03-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pelo reconhecimento auditivo de intervalos característicos da canção tradicional <i>Moleirinha</i>. Os alunos tiveram de identificar intervalos de segunda menor, terceira maior e terceira menor. Utilizou-se o piano como recurso. De um modo geral, todos os jovens acertaram positivamente os intervalos. Porém, um grupo de quatro alunos revelou dificuldades acrescidas no reconhecimento auditivo. Neste sentido, será pertinente continuar a focar os nossos esforços no trabalho auditivo, essencialmente nos intervalos de terceira (maior e menor), quarta e quinta perfeita. A utilização da entoação dos intervalos tem-se revelado um recurso importante na melhoria dos resultados dos alunos.</p> <p>Realizou-se, também, um treino auditivo de acordes (perfeitos maiores, perfeitos menores, aumentados, diminutos e de sétima da dominante). De um modo geral, os alunos continuaram a revelar algumas dificuldades na distinção dos acordes aumentados e diminutos. Foi necessário entoar os arpejos com os alunos. No futuro, será importante dedicar mais tempo da aula ao reconhecimento dos acordes aumentados e diminutos. De realçar que, uma parte significativa dos alunos, apresentam já algumas facilidades na perceção dos acordes, resultado da entoação dos arpejos.</p> <p>Posteriormente, realizou-se o ditado de sons com as notas da canção <i>Moleirinha</i>. O estagiário tocou ao piano três vezes a melodia. A frase, relativamente simples, iniciava-se com um arpejo menor, seguida por graus conjuntos e um intervalo de terceira menor e quarta perfeita. A maioria dos alunos tiveram dificuldades na identificação dos sons, mesmo depois do estagiário ter informado sobre quais os intervalos que iam ser utilizados. Abordaram-se alguns aspetos teóricos da tonalidade da obra. O ditado foi corrigido oralmente. Os alunos entoaram o ditado de sons de forma positiva.</p> <p>Através do inquérito por questionário, realizado aos alunos no início do ano letivo, verificámos que os jovens responderam que uma das atividades que menos gostam de</p>

realizar nas aulas de Formação Musical são, precisamente, os ditados de sons, talvez pela sua complexidade. Pelo que percebemos, os jovens consideram-nos difíceis porque “obrigam a pensar um pouco mais”. No entanto, ao longo das aulas, tentou-se alterar este pensamento através da simplificação dos exercícios. Tornámos os ditados uma atividade prazerosa, através de ditados simples e que serviram como preparação para os testes de avaliação.

Seguidamente, realizou-se um ditado rítmico com a segunda melodia da canção tradicional. O ditado consistiu na reprodução, pelo estagiário, de quatro compassos em tempo composto. Inicialmente, informaram-se os alunos que o ritmo era constituído por semínimas e colcheias. Foi necessário repetir o exercício quatro vezes. Como mecanismo de aprendizagem, solicitou-se aos jovens para reproduzirem o ritmo na mesa com um lápis. Através do exercício, percebemos, claramente, as dificuldades dos alunos na identificação das células rítmicas dos compassos compostos. Também no teste anterior, os jovens revelaram dificuldades no ditado rítmico em compasso composto. Será importante, nas próximas aulas, insistir na leitura e na improvisação rítmica em compasso composto.

Depois, realizou-se a audição de três interpretações da canção *Moleirinha*⁶. Os adolescentes preencheram um pequeno quadro com vários elementos musicais, tais como: o compasso, o andamento, a forma, os elementos de dinâmica, os elementos de agógica, os ritmos e os intervalos característicos, a tonalidade, as cadências, os ornamentos e a instrumentação. Esta parte da aula foi bastante interessante, pois os alunos ficaram a conhecer um novo instrumento, a tigelafone, e as suas sonoridades. Além disso, através das três performances, os jovens puderam ouvir abordagens distintas da música tradicional da Beira Baixa. O estagiário corrigiu oralmente o exercício. Depois, durante a audição da canção, o estagiário chamou a atenção dos alunos para os vários conteúdos analisados.

Pretendeu-se, com a audição da canção *Moleirinha*, desenvolver a análise auditiva e a perceção sonora. Outro dos objetivos da aula, passava por despertar nos alunos a perceção de vários elementos musicais, tais como timbre, a intensidade, os ritmos, a instrumentação e a estrutura da música. Este tipo de atividade auditiva tornou-se bastante positiva para os adolescentes, pois despertou o seu interesse para a compreensão global dos vários elementos musicais.

Seguidamente, entregou-se um arranjo da canção tradicional. Num primeiro momento, o estagiário realizou algumas perguntas sobre a partitura, nomeadamente a tonalidade, a forma, o compasso, os intervalos característicos, os acordes, entre outros elementos.

Depois, realizou-se a leitura da melodia da canção com nome de notas. De um modo geral, os alunos leram de uma forma bastante positiva. Assinalaram-se pequenas dificuldades a nível rítmico, que foram prontamente assinaladas e corrigidas através da repetição.

Posteriormente, leram-se as notas da melodia da guitarra numa pulsação lenta. Isolaram-se alguns alunos, nomeadamente aqueles que mostraram maiores dificuldades em ler na clave de Sol. Realizou-se uma nova leitura da melodia da guitarra. Alguns alunos revelaram dificuldades na leitura. Será pertinente, nas próximas aulas, continuar a trabalhar a leitura solfejada de forma sistemática.

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rwvWCS_IeUA (Grupo – “Sons D’Outrora”), https://www.youtube.com/watch?v=A_UUiKFrthM (Tigelafone – Maria João Magno), <https://www.youtube.com/watch?v=rFzIY2P1hzY> (Grupo – Cavaquinhos Boinas da Bela), consultado a 18/09/2017.

Seguidamente, utilizou-se a linha do baixo para ler em clave de Fá. Os estudantes leram sem qualquer problema.

Depois, através da melodia da canção, reproduziu-se o ritmo com recurso a uma caneta. Os alunos leram de forma positiva. No entanto, evidenciaram-se algumas imprecisões no ritmo de semínima e colcheia, ritmo em que os alunos anteciparam a colcheia. O exercício foi corrigido através da exemplificação do estagiário.

Em seguida, o estagiário tocou a melodia ao piano. Realizou-se a primeira leitura entoada com nome de notas. Os alunos revelaram bastantes facilidades na primeira parte da canção, o que não ocorreu com a segunda melodia, pois esta incluía alguns intervalos mais complexos. Como estratégia, o estagiário tocou ao piano algumas vezes a segunda parte. Depois, os alunos cantaram. Após algumas repetições, os adolescentes conseguiram entoar de forma acertada os intervalos.

Cantou-se novamente a obra mas, desta vez, com a reprodução de um ostinato rítmico de semínima e colcheia. A maioria dos alunos revelaram uma boa coordenação motora.

Como estratégia de aprendizagem, solicitou-se aos alunos que lessem a letra com o ritmo da canção. Para tal, utilizaram-se várias pulsações, de modo a trabalhar a dição.

Posteriormente, cantou-se a obra com acompanhamento ao piano. De um modo geral, a interpretação revelou-se bastante positiva, com os alunos a entoar de forma acertada, ainda que com pouca colocação. Os jovens evidenciaram algumas dificuldades nos intervalos da segunda melodia. Foi necessário repetir algumas vezes a frase com a expressão “no, no, no”, até que as dificuldades fossem finalmente superadas.

Em seguida, o estagiário apresentou aos adolescentes o adufe, instrumento que é tocado, essencialmente, no concelho de Idanha-a-Nova, por mulheres, e que acompanha as canções tradicionais da Beira Baixa. Verificámos, através das perguntas que realizámos aos jovens, que a grande maioria conheciam o instrumento mas, ainda assim, desconheciam o seu contexto histórico. Desta forma, abordou-se um pouco da história do adufe e da sua construção.

O estagiário exemplificou alguns dos ostinatos rítmicos utilizados no acompanhamento das canções. Em seguida, pediu-se a um aluno para que, à medida que a turma cantasse, improvisasse durante a canção com o adufe. De um modo geral, o aluno improvisou de forma positiva mas, ainda assim, com pouco à vontade, o que é perfeitamente natural, pois o instrumento torna-se difícil de segurar apenas com os polegares.

Teria sido interessante cada aluno ter experimentado o instrumento. Tal atividade não foi possível de concretizar por falta de tempo.

No que respeita ao comportamento, dois alunos revelaram falta de interesse nas atividades, perturbando várias vezes a aula com conversas paralelas. Esta situação resolveu-se através de um constante convite aos alunos para participarem, ativamente, na aula. Utilizámos, como estratégia de motivação, o reforço positivo como forma de aumentar a autoconfiança dos alunos.

Ao longo da aula, tentou-se cumprir com o que estava estritamente planificado, sem que se permitisse que a dinâmica da aula fosse perturbada por conversas desnecessárias ou comportamentos desviantes. Dessa forma, não foi dada grande margem para descansar, tornando-se, talvez, este um aspeto negativo a melhorar no futuro. Sabemos que é necessário efetuar pausas para, depois, retomar a concentração dos alunos. Desse modo, a nossa atitude de fazer cumprir rigorosamente a planificação terá comprometido o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.


No que respeita à seleção da canção *Moleirinha*, a sua escolha justifica-se pela necessidade de trabalhar a leitura solfejada e rítmica em compasso composto. Seleccionámos a canção *Moleirinha* por dois motivos: 1) pela beleza e simplicidade da melodia e 2) porque apresenta intervalos de terceira maior, terceira menor e quinta perfeita, intervalos que os alunos mostraram dificuldades em reconhecer auditivamente nas aulas anteriores.

Como reflexão final sobre a canção tradicional *Moleirinha*, pudemos constatar que os alunos sentiram gosto ao interpretar a obra, revelando sempre um grande entusiasmo, participação e uma disposição positiva para cantar. Através da canção, pudemos ainda retirar uma conclusão importante: os jovens gostam de cantar melodias que facilmente conseguem entoar. Neste sentido, é importantíssimo a escolha do reportório pelo docente. As canções devem ser sempre adaptadas à tessitura dos alunos. Aliás, o nível de dificuldade das canções deve ser sempre de forma progressiva e aprofundada.

Por falta de tempo, foi impossível realizar alguns exercícios presentes na planificação, tais como a utilização de jogos com a dinâmica, o ritmo e a melodia.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 19 - Planificação e reflexão sobre a 23ª aula de Formação Musical, lecionada a 10 de março de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical					Período	2º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho						Sumário <ul style="list-style-type: none">• Solfejo e ritmo – Leituras da página 30 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet;• Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes;• Canções: <i>Moleirinha</i> e <i>Don Solidon</i> – Reforço do trabalho realizado nas aulas e entoação a duas vozes.		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	10-03-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	23					
	Nº de alunos	13	Sala	Bach					
Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada				
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades			Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo (min.)	
Canção Tradicional - Moleirinha Canção Tradicional - Don Solidon	Treino da Leitura Solfejada <ul style="list-style-type: none">• Compasso composto: 6/8;• Diferentes Claves (Sol, Fá e Dó);• Leitura relativa;	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o conceito de Compasso Composto;• Interiorizar o compasso 6/8 e desenvolver a sua leitura;• Desenvolver a leitura com nome de notas;• Ler ritmo e melodia em diferentes claves com uma pulsação estável;	<ul style="list-style-type: none">• Leitura e reconhecimento de frases rítmicas em compassos compostos (lição nº 17 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet, Volume III, página 30);• Leitura dos exercícios melódicos do livro em grupo, utilizando as três claves (Sol, Fá e Dó);			<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Partitura das obras a estudar;• Material individual: lápis e borracha;• Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet.	<ul style="list-style-type: none">• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;• Grelha de observação;• Capacidade de recordar os conceitos já dados.	30 Minutos	
	Reconhecimento Auditivo <ul style="list-style-type: none">• Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 5ª P;• Acordes P M; P m; P M7;	<ul style="list-style-type: none">• Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências;• Preparar o ouvido para a obra a trabalhar na aula;	<ul style="list-style-type: none">• Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos, acordes, escalas e cadências presentes nas obras a estudar;					15 Minutos	

	<ul style="list-style-type: none"> • Escala natural, menor harmónica, menor melódica, pentatónica maior; • Cadências perfeitas, imperfeitas, plagais, picardas e interrompidas; 					
	<p>Interpretação da Obra</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Moleirinha</i>; • <i>Don Solidon</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura cantada com nome de notas; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Desenvolver a leitura e a pulsação em compasso simples e composto; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar as canções tendo em conta a afinação, o fraseado, a projeção e a dinâmica; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura das peças à <i>capella</i>, apenas com referência da primeira nota; • Cantar as melodias com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Trabalhar a voz do baixo com os rapazes (canção <i>Moleirinha</i>); • Interpretar as canções com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			45 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Reflexão Individual			
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016
		Período	2º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	10-03-2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	23
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Duração	90'
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Solfejo e ritmo – Leituras da página 30 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet; • Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes; • Canções: <i>Moleirinha</i> e <i>Don Solidon</i> – Reforço do trabalho realizado nas aulas e entoação a duas vozes. 		

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 10-03-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pelo treino de leituras solfejadas, em compasso composto, da lição nº 17 do Livro: <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet (III volume, página 30).</p> <p>No que respeita ao primeiro exercício da lição nº 17, os alunos leram com bastante fluidez. Porém, persistiram algumas dificuldades no ritmo pontuado. Tornou-se necessário o estagiário exemplificar o ritmo.</p> <p>Em seguida, leu-se o mesmo exercício utilizando a clave de Fá na quarta linha. A leitura fez-se num andamento mais lento. Alguns alunos revelaram dificuldades em ler nas claves de Fá e de Dó na terceira linha. Teria sido importante recorrer a outras estratégias como, por exemplo, o isolamento dos alunos com dificuldades, pedindo-lhes para solfejar de forma lenta. Tal atividade não aconteceu porque implicaria muito tempo da aula. Assim, foi solicitado aos alunos para que estudassem em casa.</p> <p>Posteriormente, reproduziu-se o ritmo do exercício. Os alunos revelaram algumas imprecisões, nomeadamente nos ritmos pontuados e no ritmo de semínima e colcheia. O estagiário chamou à atenção os alunos e exemplificou. Repetiu-se o exercício. Os alunos revelaram melhorias na leitura rítmica. Notaram-se algumas dificuldades em coordenar as duas mãos (ritmo e pulsação). Será importante, nas próximas aulas, trabalhar exercícios de coordenação motora através, por exemplo, da leitura das notas das canções tradicionais com a marcação da pulsação.</p> <p>Depois, os alunos leram o segundo exercício com marcação da pulsação. Os jovens revelaram algumas dificuldades em solfejar as semicolcheias. Repetiu-se o compasso num andamento mais lento. Solicitou-se aos estudantes para que lessem cada pauta do exercício em pequenos grupos. Alguns adolescentes demonstraram dificuldades numa leitura fluente.</p>

Os jovens leram novamente o exercício mas, desta vez, com a clave de Dó na terceira linha. Foi necessário subdividir o compasso 6/8. Apesar da leitura em clave de Dó na terceira linha ter sido menos utilizada nas aulas, os alunos leram com bastante fluidez, exceto nas semicolcheias, onde foi necessário repetir o compasso.

Seguidamente, os estudantes leram as notas do terceiro exercício com marcação de pulsação. Ocorreram algumas imprecisões rítmicas, nomeadamente nas células de semínima e colcheia. Alguns estudantes reforçaram demasiado o valor da colcheia, o que prejudicou a leitura. Os problemas foram corrigidos através da exemplificação do estagiário e posterior repetição dos alunos.

Depois, como o exercício era constituído por duas partes, dividiu-se a turma em dois grupos e, em simultâneo, reproduziram o exercício. Ocorreram algumas imprecisões ao nível da coordenação, pois os alunos não se encontravam devidamente concentrados. Repetiu-se o exercício num andamento lento. As melhorias foram assinaláveis ao nível da coordenação.

Posteriormente, todos os jovens leram individualmente o exercício a duas partes. Alguns estudantes revelaram imensas dificuldades de coordenação motora. Será importante, nas próximas aulas, voltar a realizar este tipo de exercícios.

Realizou-se um pequeno reconhecimento auditivo de intervalos e acordes, com particular incidência nas dificuldades dos alunos, nomeadamente nos intervalos de terceira, quarta e quinta, e nos acordes aumentados e diminutos. Utilizou-se, como estratégia para o desenvolvimento da perceção auditiva, a entoação de acordes e intervalos, primeiro com recurso ao piano e depois à *capella*. Os resultados evidenciaram-se bastante positivos ao longo da aula.

De um modo geral, todos os alunos conseguiram reconhecer, de forma positiva, os intervalos e os acordes. No entanto, um grupo de quatro alunos revelou algumas dificuldades no reconhecimento auditivo. Há que referir que uma aluna apresentou imensas fragilidades na perceção dos sons, não conseguindo diferenciar qualquer tipo de intervalo. A aluna em causa apresentou graves problemas de motivação e afirmou, constantemente, que não conseguia realizar os exercícios. Ao longo das aulas, tem havido a preocupação dos docentes em utilizar o reforço positivo mas, muitas das vezes, a aluna está desatenta e a conversar, dificultando, dessa forma, o seu próprio processo de aprendizagem. Desse modo, no final da aula, falámos com a aluna para tentar perceber o seu comportamento. Constatámos que a aluna apresenta pouca autoestima. Nas próximas aulas, procuraremos estar mais vigilantes quanto a esta situação e adotar estratégias ao nível da motivação para superar os problemas. Disponibilizámo-nos, ainda, para ajudar a aluna nas aulas de apoio de Formação Musical.

De seguida, por sugestão da professora, desenvolveu-se um estudo mais minucioso das canções tradicionais trabalhadas nas aulas anteriores.

Primeiramente, abordou-se a canção *Moleirinha*. Os alunos solfejaram a melodia com nome de notas de forma positiva, revelando, por vezes, alguma imprecisão no ritmo de semínima e colcheia, com alguns jovens a prolongar demasiado o valor da colcheia. Corrigiu-se o problema através da repetição do exercício.

Os rapazes entoaram a voz do baixo com a expressão “no, no, no”. Depois de algumas repetições, conseguiram cantar os intervalos, demonstrando, no entanto, pouca colocação e, por vezes, uma afinação inconstante.

Seguidamente, as raparigas cantaram a melodia e os rapazes a voz do baixo. A primeira tentativa revelou-se negativa, uma vez que os rapazes perderam a noção intervalar. Ensaiou-se, novamente, a voz do baixo. Cantou-se a melodia com os rapazes. A interpretação revelou-se mais positiva, ainda que com algumas dificuldades de afinação. Recorreu-se ao piano para auxiliar na entoação através da harmonia. Os alunos melhoraram substancialmente a afinação e a colocação.

Utilizou-se o mesmo mecanismo de aprendizagem para a segunda frase da canção. A melodia do baixo apresentou-se mais complexa. Foi necessário repetir a melodia várias vezes. Apesar de algumas dificuldades iniciais em cantar as duas vozes, o resultado final foi bastante positivo, com os rapazes a cantar afinados. Será importante, numa próxima aula, voltar a trabalhar a voz do baixo e sem recurso ao piano.

No final, interpretou-se a canção em uníssono, com os rapazes a cantar o primeiro verso e as raparigas o segundo verso. De salientar que os rapazes cantaram com alguma insegurança, o que contrastou com as raparigas que demonstraram mais energia e vivacidade na performance.

Seguidamente, trabalhou-se a canção *Don Solidon*. Num primeiro momento, desenvolveu-se uma segunda voz (uma terceira inferior à melodia principal). Coube aos rapazes cantar a segunda voz. Apesar de algumas experiências iniciais falhadas com a construção da melodia, pois algumas notas não correspondiam à harmonia, o resultado final revelou-se bastante positivo, com os alunos a entoar corretamente as notas.


Realizaram-se alguns exercícios com a canção, nomeadamente com uma solista a cantar o primeiro verso e os restantes alunos a cantar o refrão. Desde o primeiro momento, os jovens mostraram um enorme interesse pelas duas canções (*Don Solidon* e *Moleirinha*). Esse gosto dever-se-á, certamente, à beleza e simplicidade que as canções apresentam. Os adolescentes revelam um enorme entusiasmo pelo que conseguem cantar sem implicar grande esforço, principalmente com melodias simples e intervalos fáceis de entoar.

Ao longo da aula, os alunos participaram sempre de forma positiva nas atividades, revelando bastante interesse, empenho e motivação. Os casos excecionais ao nível da participação e do comportamento, referidos também nas aulas anteriores, foram resultado de algum cansaço. Esta situação pode ser invertida através de um envolvimento mais ativo dos alunos nas atividades, com recurso, por exemplo, a jogos de improvisação e criatividade.

No que respeita ao desenvolvimento do espírito crítico, os alunos expressaram a sua opinião de forma construtiva, realçando alguns elementos das obras que tinham apreciado, nomeadamente ao nível do texto, da melodia e da estrutura das canções.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 20 - Planificação e reflexão sobre a 24ª aula de Formação Musical, lecionada a 17 de março de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical					Período	2º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					<div></div> <div>Sumário</div> <ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo - Ditado de sons e ditado rítmico;• Canção <i>Aurora</i>;• Autoavaliação.			
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	17-03-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	24					
	Nº de alunos	13	Sala	Bach					
Teor da Aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada	<input type="checkbox"/>			
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
Canção Tradicional – <i>Aurora</i>	Reconhecimento Auditivo <ul style="list-style-type: none">• Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P;• Acordes P M; P m; P M7;• Escala maior, menor natural, menor harmónica, menor melódica, pentatónica maior e menor;• Cadências perfeitas, plagais, picardas e interrompidas;	<ul style="list-style-type: none">• Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências da obra a estudar;• Preparar o ouvido para a obra a trabalhar na aula;		<ul style="list-style-type: none">• Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos, acordes, escalas e cadências presentes na obra a estudar;		<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Colunas;• Computador;• Partitura da obra a estudar (<i>Aurora</i>);• Material individual: lápis e borracha;• Lição nº 5 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clement Jollet (IV Volume – página 13);		<ul style="list-style-type: none">• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;• Grelha de observação;• Capacidade de recordar os	10 Minutos

	Ditado de Sons	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a audição interior; Reconhecer auditivamente intervalos; Criar memória auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução ao piano das notas da primeira frase da canção <i>Aurora</i> (o exercício é apenas tocado três vezes); 		conceitos já dados.	10 Minutos
	Ditado Rítmico	<ul style="list-style-type: none"> Criar memória auditiva; Desenvolver o conceito de pulsação em compasso simples; Desenvolver a audição interior e a memória por células; Escrever o ritmo; 	<ul style="list-style-type: none"> Realização do ditado rítmico da segunda frase da canção. Os alunos ouvem três vezes a frase tocada pelo estagiário, reproduzem com o lápis na mesa e posteriormente escrevem as células rítmicas; 			5 Minutos
	Treino da Leitura Solfejada <ul style="list-style-type: none"> Síncopa; Diferentes Claves (Sol, Fá e Dó); Leitura relativa; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura à primeira vista; Conhecer o conceito de síncopa; Interiorizar a síncopa e desenvolver a sua leitura; Ler ritmo e melodia em diferentes claves com uma pulsação estável; 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e reconhecimento de frases rítmicas com síncopas: Lição nº 5 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clement Jollet (IV Volume – página 13); 			15 Minutos
	Análise da Partitura/ Leitura – <i>Aurora</i> (Entrega da partitura)	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a tonalidade ou modo da obra; Desenvolver a leitura e a pulsação em compasso simples; Caracterizar e reconhecer intervalos, acordes e funções na tonalidade; Desenvolver a análise harmónica na partitura; 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução rítmica da linha melódica; Leitura da melodia em diferentes claves e andamentos; Leitura vertical; Análise harmónica e funções dos acordes na obra; Análise do texto da canção; Dizer a letra em vários andamentos; 			20 Minutos

		<ul style="list-style-type: none"> • Ler ritmo e melodia em diferentes claves com uma pulsação estável; • Preparar os alunos para a leitura da canção; • Identificar a estrutura da peça; 				
	Interpretação da Obra <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aurora</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista cantada com nome de notas; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Desenvolver a leitura e a pulsação em compasso simples; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça à <i>capella</i>, apenas com referência da primeira nota; • Cantar a melodia com nome de notas, com e sem acompanhamento ao piano; • Interpretar a canção com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			30 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Reflexão Individual			
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016
		Período	2º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	17-03-2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	24
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Duração	90'
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Treino auditivo - Ditado de sons e rítmico; • Canção <i>Aurora</i>; • Auto avaliação. 		

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 17-03-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pelo treino auditivo de intervalos e acordes. De um modo geral, os alunos responderam de forma correta ao reconhecimento. Porém, evidenciaram-se algumas dificuldades na identificação dos intervalos de terceira, que os jovens confundiram com os intervalos de quinta perfeita. Depois de alguma insistência, os adolescentes demonstraram maiores facilidades no reconhecimento auditivo, com alguns alunos a revelar alguma agilidade na distinção dos acordes aumentados e diminutos.</p> <p>O treino auditivo é um tipo de trabalho que requer prática e concentração. Muitas vezes, os alunos estiveram desconcentrados e conversadores, o que acabou por prejudicar o processo de aprendizagem. Os alunos encontravam-se impacientes por se tratar da última aula do segundo período.</p> <p>No que concerne ao ditado de sons na tonalidade de Sol menor, com a melodia da canção tradicional, o exercício foi tocado três vezes ao piano. De um modo geral, quase todos os alunos acertaram, pelo menos, metade dos 16 sons, revelando já melhorias significativas ao nível da perceção sonora dos intervalos.</p> <p>No ditado rítmico da segunda frase da canção <i>Aurora</i>, seguimos as indicações da docente, que pediu para que o exercício fosse apenas memorizado pelos alunos. Num primeiro momento, o estagiário reproduziu três vezes o ritmo com recurso a uma caneta. Posteriormente, os alunos imitaram o estagiário. Depois de algumas dificuldades iniciais, os adolescentes conseguiram finalmente reproduzir as células rítmicas. Teria sido importante, no final, os alunos terem escrito no caderno o ditado rítmico, como forma de associação da memória auditiva à memória visual.</p> <p>Seguidamente, utilizou-se a lição nº 5 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet (IV volume, página 13) para treinar a leitura solfejada.</p> <p>Primeiramente, perguntou-se aos alunos a definição de síncopa. Verificámos que os jovens esqueceram o conceito, abordado umas semanas antes. Foi necessário recordar. Depois, os alunos leram o primeiro exercício da lição nº 5. Surgiram algumas dúvidas,</p>

nomeadamente nas células rítmicas com síncoa, tornando-se essencial a exemplificação do estagiário.

Com o objetivo de suprimir as dificuldades rítmicas existentes, isolaram-se os alunos com mais dificuldades e leu-se em pequenos grupos. Os adolescentes apresentaram dificuldades significativas ao nível da leitura solfejada. Neste sentido, será importante, no futuro, continuar a persistir na leitura solfejada, por exemplo, através das canções tradicionais.

Posteriormente, reproduziu-se o ritmo do primeiro exercício. Os alunos evidenciaram alguma imprecisão rítmica na síncoa de semínima e na célula de colcheia e duas semicolcheias. O estagiário exemplificou e os alunos repetiram. Os problemas rítmicos foram corrigidos.

Em seguida, realizou-se a leitura rítmica do segundo exercício da lição nº 5. De um modo geral, os alunos leram de forma bastante positiva, ainda que com algumas imprecisões rítmicas, nomeadamente no primeiro compasso da segunda pauta e no último compasso do exercício. Essas dificuldades foram assinaladas pelo estagiário, que pediu aos alunos para repetir os compassos em questão.

Como se tratava da última aula do segundo período, os alunos mostraram-se pouco participativos, sem vontade para realizar as tarefas mas, ainda assim, tentámos sempre contornar a situação, pois temos a noção que restam poucas aulas para colocar o nosso projeto de investigação em prática. Neste sentido, todas as aulas são importantes para a prossecução da investigação em curso.

Depois, em pequenos grupos, os alunos leram o terceiro exercício. De grosso modo, os jovens leram de forma positiva, mostrando alguma imprecisão rítmica na figura de pausa de semicolcheia e três semicolcheias. Os problemas foram corrigidos através da repetição do exercício num andamento lento.

Seguidamente, iniciou-se o estudo da canção tradicional *Aurora*. Questionou-se os alunos quanto a alguns elementos presentes na obra, nomeadamente a tonalidade, o andamento, as células rítmicas e os intervalos característicos, a harmonia e a forma. De um modo geral, os alunos responderam acertadamente às questões.

Procedeu-se à leitura da melodia com nome de notas. Os adolescentes evidenciaram algumas dificuldades que se deveram ao facto de a partitura não ser perfeitamente perceptível em alguns compassos (erro de impressão). Ao nível rítmico, as dificuldades evidenciaram-se no ritmo de síncoa e nas células de semínima e colcheia, em que os alunos prolongaram demasiado a colcheia. Os problemas foram corrigidos através da chamada de atenção e posterior repetição da leitura.

Depois, o estagiário tocou ao piano a melodia. Apenas duas alunas conheciam a canção. Uma aluna referiu já ter participado num grupo etnográfico.

Em seguida, leu-se o texto da obra com o ritmo. Sentiram-se algumas dificuldades ao nível da dicção. Foi necessário repetir a leitura do texto em vários andamentos.

Posteriormente, os alunos cantaram a melodia algumas vezes com nome de notas e num andamento bastante lento. Evidenciaram-se várias dificuldades ao nível da leitura com nome de notas. De facto, é importantíssimo voltar a insistir nas leituras solfejadas. Depois, cantou-se a obra com a letra. Nesta parte, alguns alunos tiveram dificuldades em fazer corresponder o texto juntamente com o ritmo. Houve necessidade de ler novamente as frases da canção num andamento lento.

Cantou-se a obra com todas as quadras. Surgiram algumas dificuldades pontuais ao nível da dicção do texto com a música. Será importante, no futuro, consolidar a interpretação da canção, através, por exemplo, de exercícios de leitura do ritmo em vários andamentos.

Ao longo da aula, alguns alunos mostraram pouco interesse em realizar as atividades, não pela canção em si mas pelo facto de ser a última aula do segundo período. Solicitaram, várias vezes, para realizarem jogos musicais. Um pequeno grupo de alunos apresentou pouca disposição para aprender, na medida em que dificultaram a dinâmica da aula com conversas cruzadas e com uma atitude de pouco empenho na sala. Sabemos que é importantíssimo ouvir os alunos e dar-lhes oportunidade para desenvolver o espírito crítico e fomentar a sua participação nas atividades. Porém, face ao comportamento negativo, apresentado no decorrer da aula, decidimos não ceder aos vários pedidos dos alunos para realizar os jogos musicais.

No que respeita ao trabalho da canção, apesar dos condicionalismos (pouco empenho dos alunos e o facto de ser a última aula do segundo período), a aprendizagem da peça revelou-se positiva. Assim sendo, será importante, numa próxima aula, estudar novamente a canção tendo em consideração alguns aspetos, tais como: modificar a tonalidade para uma terceira menor inferior (para uma melhor facilidade na entoação); estudar novamente a melodia de forma lenta (consolidação dos intervalos melódicos); estudar a letra da canção com o ritmo; ter em atenção questões interpretativas, tais como a dinâmica, o fraseado, a afinação, a projeção, a articulação, etc..

Relativamente à seleção da canção *Aurora*, a responsabilidade foi inteiramente do estagiário. Pretendia-se, com a canção tradicional, desenvolver a leitura solfejada e rítmica da síncopa, assim como a perceção e o reconhecimento auditivo de todos os intervalos estudados, uma vez que a canção apresenta intervalos desde a segunda menor até à oitava perfeita. Os objetivos foram alcançados.


No que concerne à atitude dos adolescentes perante a canção, considera-se que, apesar de todos os condicionalismos, os alunos revelaram interesse na obra, demonstrando, por vezes, gosto ao cantar.

No que respeita à prática pedagógica, torna-se importante, nas próximas canções, elaborarmos um conjunto de atividades mais focalizadas na peça a trabalhar (por exemplo a leitura relativa das notas, a leitura vertical, identificação de encadeamentos harmónicos, etc.), tendo também em consideração outros aspetos essenciais, tais como a afinação, a projeção e a colocação da voz.

Quanto à análise do segundo período, os alunos desenvolveram, de forma positiva, a perceção auditiva dos intervalos e acordes. Presentemente, são poucos os alunos que referem que não gostam de cantar nas aulas de Formação Musical. Neste sentido, a compreensão da mensagem da canção, com o texto em português, torna o canto uma atividade prazerosa e interessante

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 21 - Planificação e reflexão sobre a 27ª aula de Formação Musical, lecionada a 21 de Abril de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical					Período	3º Período		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					<div></div> <div>Os acordes invertidos de três sons e de sétima; Exercícios de aplicação de conhecimentos com ficha de trabalho; Trabalho com a canção tradicional: <i>As Raparigas do Fratel</i>.</div>			
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	21-04-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	27					
	Nº de alunos	13	Sala	Bach					
Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada				
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades			Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo (min.)	
Canção Tradicional - <i>As Raparigas do Fratel</i>	Teoria Musical <ul style="list-style-type: none">Identificação e Classificação de acordes;Acordes de sétima e suas inversões;	<ul style="list-style-type: none">Distinguir as inversões dos acordes de três e quatro sons;Conhecer os diversos acordes de sétima (sétima maior, sétima menor, sétima da sensível, sétima da dominante e sétima meio-diminuta);	<ul style="list-style-type: none">O estagiário explicará as inversões dos acordes de três e quatro sons;Realização da ficha de trabalho nº 4;			<ul style="list-style-type: none">Piano;Computador;Ficha de trabalho nº 4;Partitura da obra a estudar (<i>As Raparigas do Fratel</i>);Material individual: lápis e borracha;	<ul style="list-style-type: none">Registo de presenças;Participação;Comportamento;Atitude;Cumprimento de regras;Autonomia;Grelha de observação;Capacidade de recordar os	40 Minutos	
	Treino Auditivo <ul style="list-style-type: none">Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P;Acordes P M; P m; P M7; Acordes	<ul style="list-style-type: none">Identificar auditivamente intervalos e acordes;Criar memória auditiva;Distinguir acordes aumentados e acordes diminutos;	<ul style="list-style-type: none">Identificação em grupo e entoação de intervalos: maiores, menores, perfeitos e aumentados, de forma ascendente ou descendente a partir de uma nota dada;					10 Minutos	

	aumentados e diminutos;		<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e entoação de acordes perfeitos maiores e menores, aumentados e diminutos; 		conceitos já dados.	
	Leitura Solfejada <ul style="list-style-type: none"> • Compasso composto: 6/8; • Diferentes Claves (Sol, Fá e Dó); • Leitura relativa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conceito de compasso composto; • Interiorizar o compasso 6/8 e desenvolver a sua leitura; • Desenvolver a leitura com nome de notas; • Ler ritmo e melodia em diferentes claves com uma pulsação estável; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e reconhecimento das frases da canção <i>As Raparigas do Fratel</i>; • Ler a melodia com recurso a diferentes claves; • Reproduzir o ritmo da canção com marcação da pulsação e em vários andamentos; 			10 Minutos
	Escala de Ré Maior	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a afinação; • Preparar o ouvido para a tonalidade da obra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a escala de Ré M (tonalidade da obra a estudar), primeiro cantar com acompanhamento ao piano e depois à <i>capella</i>; 			5 Minutos
	Interpretação da Obra <ul style="list-style-type: none"> • <i>As Raparigas do Fratel</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura cantada com nome de notas; • Trabalhar a afinação, a entoação, a projeção e o fraseado; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça à <i>capella</i> apenas com referência da primeira nota; • Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Interpretar a canção com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a obra; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.); • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			25 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Reflexão Individual			
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016
		Período	3º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	21-04-2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	27
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Duração	90'
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Os acordes invertidos de três sons e de sétima; • Exercícios de aplicação de conhecimentos com ficha de trabalho; • Trabalho com a canção tradicional: <i>As Raparigas do Fratel</i>. 		

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 21-04-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pela revisão da teoria musical dos acordes. Explicaram-se aos alunos as inversões dos acordes de três e quatro sons. Realizou-se a ficha de trabalho nº 4. De forma individual, o estagiário e a docente ajudaram a dissipar as dificuldades dos alunos.</p> <p>Uma das dificuldades sentidas foi a identificação dos acordes no estado fundamental. Desse modo, explicou-se aos jovens quais as etapas que deveriam seguir para caracterizar os acordes quanto ao tipo e à inversão.</p> <p>Posteriormente, realizou-se o treino auditivo de intervalos e acordes, com particular incidência nos intervalos de terceira maior e terceira menor (intervalos característicos da obra <i>As Raparigas do Fratel</i>) e nos acordes aumentados e diminutos (acordes que os alunos mostraram dificuldades em reconhecer auditivamente nas aulas anteriores). De um modo geral, os alunos identificaram, de forma positiva, os intervalos e os acordes. Evidenciaram-se algumas dificuldades na distinção dos intervalos de quarta e quinta perfeita, assim como nos acordes aumentados e diminutos. No futuro, será importante insistir na entoação de intervalos e acordes, de forma a melhorar o reconhecimento auditivo.</p> <p>Em seguida, distribuiu-se a partitura da canção <i>As Raparigas do Fratel</i>. Num primeiro momento, questionou-se os alunos quanto a alguns elementos presentes na obra (compasso, tonalidade, intervalos e ritmos característicos). Depois, fez-se a leitura nas claves de Sol, Fá e Dó. Os alunos evidenciaram algumas dificuldades na leitura da clave de Dó na terceira linha. Foi necessário solfejar num andamento mais lento e em pequenos grupos.</p> <p>Posteriormente, cantou-se a escala de Ré maior (tonalidade da obra). Teria sido pertinente cantar ordenações, mas tal não foi possível de realizar de modo a cumprir a planificação.</p>

Utilizou-se como estratégia, para o desenvolvimento rítmico, a reprodução do ritmo da canção através de percussão corporal. Os alunos mostraram bastante entusiasmo com o exercício.

Cantou-se a melodia com nome de notas e apenas com referência da tónica. Os alunos entoaram de forma satisfatória. Persistiram algumas dificuldades na segunda frase devido ao intervalo de oitava. Foi necessário o estagiário tocar a melodia e os alunos cantarem novamente.

Os jovens cantaram a obra com a letra. A performance revelou-se bastante positiva, com os adolescentes a mostrar um grande entusiasmo devido ao “erotismo” da canção. Realizaram-se alguns jogos com as raparigas a cantarem a primeira frase e os rapazes a responder com a segunda frase. Durante a performance, sentiram-se algumas fragilidades ao nível da dicção, nomeadamente no primeiro verso da segunda quadra. De destacar a atitude incrível da professora cooperante que ajudou a resolver este problema, auxiliando o estagiário em todos os momentos.

No que respeita à atitude dos adolescentes perante a canção, percebemos que se mostraram bastante entusiasmados e com imensa vontade de cantar a obra, quer pela facilidade da melodia, quer pelo “erotismo” da canção. Porém, duas alunas revelaram desinteresse pelas atividades, talvez porque a sua atenção não estava, realmente, na disciplina de Formação Musical. Como estratégia, solicitámos, várias vezes, a participação das alunas em causa, de modo a corrigir o comportamento negativo demonstrado ao longo da aula. Foi necessário corrigir a atitude e a distração das alunas através de diversas chamadas de atenção.


A seleção da canção foi inteiramente da responsabilidade do estagiário, o qual seguiu as indicações da professora cooperante. Pretendia-se, com a canção tradicional, desenvolver a leitura rítmica e solfejada em compasso composto, assim como o desenvolvimento da perceção auditiva e a entoação dos intervalos de terceira maior, terceira menor e quarta perfeita. Os objetivos foram largamente alcançados.

Relativamente ao espírito crítico, os alunos evidenciaram, por diversas vezes, o “erotismo” da canção, assim como a facilidade de entoação. No entanto, referiram como aspeto menos positivo a dificuldade de dicção do texto com a melodia.


No futuro, será importante encontrar um conjunto de estratégias bem delineadas que permitam uma maior dinâmica de trabalho na aprendizagem das obras. Desse modo, e visto que a canção *As Raparigas do Fratel* apresenta apenas a linha melódica e o texto, será interessante desenvolver o estudo da obra através, por exemplo, de atividades que permitam o fortalecimento da criatividade dos alunos, quer seja através da improvisação rítmica/melódica, da escrita de quadras (texto), ou através da composição de um acompanhamento para piano.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 22 - Planificação e reflexão sobre a 28ª aula de Formação Musical, lecionada a 28 de Abril de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula									
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano Letivo	2015/2016			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	4º Grau			
Disciplina	Formação Musical				Período	3º Período			
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					Sumário <ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo;• Reconhecimento de intervalos e acordes;• Ditado de sons;• Ditado rítmico em compasso composto;• Leitura rítmica e solfejada em compasso composto;• Trabalho com a canção tradicional: <i>As Armas do Meu Adufe</i>.			
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão								
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro								
	Data	28-04-2016	Hora	15:00					
	Duração	90´	Aula nº	28					
	Nº de alunos	13	Sala	Bach					
	Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada			
Plano de Aula									
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)
Canção Tradicional – <i>As Armas do Meu Adufe</i>	Reconhecimento Auditivo <ul style="list-style-type: none">• Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P;• Acordes P M; P m; P M7;• Escala maior, menor natural, menor harmónica, menor melódica, pentatónica maior e menor;• Cadências perfeitas, plagais, picardas e interrompidas;	<ul style="list-style-type: none">• Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências da obra a estudar;• Preparar o ouvido para a obra a trabalhar na aula;		<ul style="list-style-type: none">• Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos, acordes, escalas e cadências presentes na obra a estudar;		<ul style="list-style-type: none">• Piano;• Colunas;• Computador;• Partitura da obra a estudar (<i>As Armas do Meu Adufe</i>);• Material individual: lápis e borracha;		<ul style="list-style-type: none">• Registo de presenças;• Participação;• Comportamento;• Atitude;• Cumprimento de regras;• Autonomia;• Grelha de observação;• Capacidade de recordar os	15 Minutos

	Ditado de Sons	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a audição interior; • Reconhecer auditivamente intervalos; • Criar memória auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução ao piano das notas da canção: <i>As Armas do Meu Adufe</i> (o exercício é apenas tocado três vezes); • Entoar o ditado de sons; 		conceitos já dados.	5 Minutos
	Ditado Rítmico	<ul style="list-style-type: none"> • Criar memória auditiva; • Desenvolver o conceito de pulsação em compasso composto; • Desenvolver a audição interior e a memória por células; • Escrever o ritmo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do ditado rítmico da canção. Os alunos ouvem três vezes a frase tocada pelo estagiário, reproduzem com o lápis na mesa e posteriormente escrevem as células rítmicas; 			5 Minutos
	Treino da leitura Solfejada e Rítmica	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conceito de compasso composto; • Interiorizar o compasso 6/8 e desenvolver a sua leitura com nome de notas; • Ler ritmos e melodias em diversas claves com uma pulsação estável; • Desenvolver a leitura rítmica em compasso composto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e reconhecimento de frases rítmicas em compassos compostos (lição nº 17 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet - Volume IV, página 26); • Leitura do exercício um do livro em grupo, utilizando as três claves (Sol, Fá e Dó); • Leitura do exercício dois do livro em grupo, utilizando percussão corporal; 			20 Minutos
	Aquecimento Vocal	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a afinação; • Preparar a voz/colocação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a escala de Dó M, primeiro entoar com acompanhamento ao piano e depois à <i>capella</i>; 			5 Minutos

			<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de ordenações com nome de notas através do acompanhamento ao piano; • Exemplo de ordenações utilizadas 			
	Interpretação da Obra <ul style="list-style-type: none"> • <i>As Armas do Meu Adufe;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista cantada com nome de notas; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Desenvolver a leitura e a pulsação em compasso composto; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça à <i>capella</i> apenas com referência da primeira nota; • Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Interpretar a canção com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			40 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada								
Ficha de Reflexão Individual								
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano letivo	2015/2016		
					Período	3º Período		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical				Nº de alunos	13		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Data	28-04-2016		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Aula nº	28		
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Hora	15:00		
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada	<input type="checkbox"/>	Duração	90´
Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo;• Reconhecimento de intervalos e acordes;• Ditado de sons;• Ditado rítmico em compasso composto;• Leitura rítmica e solfejada em compasso composto;• Trabalho com a canção tradicional: <i>As Armas do Meu Adufe</i>.							

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 28-04-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pelo treino auditivo de intervalos e acordes.</p> <p>Num primeiro momento, reproduziu-se ao piano os intervalos característicos da canção <i>As Armas do Meu Adufe</i>. Cada aluno respondeu à vez. Verificou-se que em 13 jovens, 10 responderam de forma acertada aos dois treinos auditivos que se realizaram. Através destes resultados, podemos concluir que a nossa insistência, ao longo das aulas, tem permitido que os alunos desenvolvam, de forma bastante eficaz, a sua perceção sonora. Quanto aos alunos que não responderam de forma positiva, tiveram oportunidade para treinar, pelo menos, mais duas vezes. No que respeita aos jovens que não conseguiram distinguir os intervalos, referiram que, na sua perceção, “soam todos de forma igual”. Será importante, nas próximas aulas, trabalhar com os alunos a entoação de intervalos melódicos, de modo a suprimir as dificuldades existentes.</p> <p>Em seguida, realizou-se o treino auditivo de acordes (acordes perfeitos maiores, perfeitos menores, acordes aumentados, acordes diminutos e acordes de sétima da dominante). Utilizou-se, como estratégia, a entoação de acordes e arpejos, primeiro com recurso ao piano e depois à <i>capella</i>. De um modo geral, todos os alunos acertaram, de forma positiva, o exercício. Comparativamente às aulas anteriores, o número de respostas corretas superou as respostas negativas. Porém, notaram-se algumas dificuldades na distinção auditiva dos acordes aumentados e diminutos. Será importante, nas próximas aulas, continuar a cantar acordes e destinar uma parte da aula apenas ao treino auditivo de acordes aumentados e diminutos.</p> <p>Depois, realizou-se a leitura da lição nº 17 do livro <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet (IV Volume, página 26).</p> <p>No que respeita à leitura solfejada do primeiro exercício da lição nº 17, os alunos solfejavam de forma fluente na clave de Sol. Porém, evidenciaram-se algumas dificuldades, quer na síncopa do penúltimo compasso (problema corrigido através da</p>

exemplificação do estagiário), quer na leitura da clave de Dó na terceira linha. Nas próximas aulas, será importante continuar a insistir na transposição de melodias em diversas claves.

Seguidamente, realizou-se a leitura rítmica do primeiro exercício. Os alunos evidenciaram algumas dificuldades na reprodução correta da terceira colcheia do tempo. Os jovens atrasavam ligeiramente o ritmo em relação à pulsação. Alertados para essa situação, repetiu-se o exercício. As melhorias foram significativas ao nível da precisão rítmica.

Em seguida, realizou-se a leitura do segundo exercício com recurso a expressão corporal (mãos nos joelhos para a pauta inferior, palmas para a linha intermédia e a fricção dos dedos para a pauta superior). Sentiram-se algumas fragilidades ao nível da coordenação motora, pois o exercício obrigava a um grande poder de concentração. Foi necessário uma nova repetição do exercício, num andamento mais lento, de forma a suprimir as dificuldades existentes. Numa próxima aula, será importante voltar a abordar o exercício, visto que é um excelente mecanismo para desenvolver a coordenação motora.

Para preparar a aprendizagem da canção tradicional *As Armas do Meu Adufe*, realizou-se um ditado de 15 sons com as notas da melodia. No que respeita ao exercício, o estagiário tocou ao piano os sons e os alunos escreveram no caderno. Verificou-se que a grande maioria dos estudantes acertaram, pelo menos, 10 dos 15 intervalos. Através deste exercício, podemos atestar dois factos importantes: primeiro, os alunos possuem agora uma melhor acuidade auditiva (perceptível através do maior número de respostas corretas) e, segundo, estão mais motivados para realizarem os ditados de sons (o que não acontecia no início do ano letivo). Verificou-se, ainda, que três alunos continuaram a evidenciar algumas fragilidades auditivas, não percebendo as diferenças de altura entre os intervalos. Essas dificuldades só poderão ser suprimidas através de treino individual e com a persistência dos próprios alunos.

Com o ritmo da canção, realizou-se um pequeno ditado de dois compassos em tempo composto. Os adolescentes têm demonstrado, ao longo das aulas, algumas dificuldades rítmicas e auditivas em compassos compostos, daí a nossa insistência em canções que utilizam tempo composto. Alguns alunos não conseguiram realizar o exercício de forma satisfatória. Solicitou-se aos jovens para reproduzirem o ritmo através de percussão corporal. Os adolescentes continuaram a revelar dificuldades em células bastante simples. O estagiário corrigiu o exercício no quadro. Todos reproduziram com percussão corporal. Pelo que foi possível perceber, alguns alunos ainda não interiorizaram que as células rítmicas dos compassos simples são diferentes das células dos compassos compostos, nomeadamente na forma como são ordenadas. Nesse sentido, será importante encontrar materiais (leituras) que utilizem, simultaneamente, os compassos simples e os compassos compostos, de forma a assimilar tanto as diferenças das células rítmicas como da pulsação.

Posteriormente, cantou-se a escala de Dó maior. Estava planeado a interpretação de algumas ordenações com intervalos característicos da canção. Esses exercícios não foram possíveis de realizar devido à falta de tempo para trabalhar a canção.

Em seguida, realizou-se o estudo da canção *As Armas do Meu Adufe*. Num primeiro momento, questionou-se os alunos quanto a alguns elementos presentes na partitura (compasso, tonalidade, figuras rítmicas e intervalos característicos). Solfejou-se a

melodia. Evidenciaram-se algumas dificuldades, essencialmente, nas síncopas. Essas fragilidades foram prontamente assinaladas pelo estagiário e corrigidas com uma nova repetição da leitura.

Depois, o estagiário tocou ao piano a tónica da canção e os alunos entoaram a melodia com nome de notas. De um modo geral, a entoação revelou-se bastante positiva, com a grande maioria dos intervalos corretos. No entanto, sentiram-se algumas dificuldades no intervalo de quarta perfeita e no arpejo de sétima da dominante. Será importante, nas próximas aulas, durante o aquecimento vocal, trabalhar não só a escala como, também, os arpejos e os acordes (sétima da dominante), pois as canções tradicionais apresentam, com alguma frequência, estes recursos.

Por lapso do estagiário, faltou ler o texto da canção com o ritmo. Sentiram-se algumas dificuldades na quarta frase.

Os adolescentes cantaram a canção de forma bastante positiva, exceto na quarta frase em que a docente ajudou a resolver o problema com a métrica do texto. Foi necessário repetir a leitura diversas vezes e em vários andamentos.

Posteriormente, realizaram-se alguns jogos com a obra, nomeadamente com um grupo de solistas a cantar a primeira frase e os restantes membros da turma a cantar a segunda frase.

Os alunos entoaram sempre de forma positiva. Porém, notaram-se algumas fragilidades ao nível da colocação e da afinação, o que pode ser explicado pela falta da prática coral semanal.

De seguida, solicitou-se aos adolescentes que reproduzissem um ostinato rítmico durante a canção (ostinato definido pelo estagiário e que pretendia imitar os adufes). O objetivo deste trabalho prendia-se com a necessidade de desenvolver a coordenação motora (cantar e reproduzir o ritmo ao mesmo tempo – dissociação). Três adolescentes revelaram dificuldades acentuadas na coordenação motora. Há ainda que destacar o apoio incondicional da docente nas atividades, que permitiu que a aula decorresse de uma forma dinâmica e enérgica.

Pretendemos com as canções tradicionais desenvolver nos adolescentes o gosto pelo canto. É também nosso objetivo fortalecer a leitura entoada, rítmica, solfejada, a coordenação motora e a perceção auditiva.

Ao longo das aulas, deparámo-nos com algumas dificuldades. Era nosso objetivo não trabalhar apenas os aspetos gerais das obras (notas, ritmo e letra) mas, acima de tudo, prestar atenção a questões interpretativas (dinâmicas, fraseado, articulação, *nuances*, carácter, etc..). Tais aspetos são por vezes difíceis de trabalhar devido ao comportamento e desconcentração dos alunos, o que implica alguns constrangimentos na dinâmica da aula.

Considerou-se pertinente mostrar, aos alunos, uma versão da canção, interpretada pela fadista Teresa Salgueiro. Os alunos identificaram alguns elementos presentes na gravação⁷, tais como os instrumentos e o ostinato rítmico.

No que respeita à atitude perante a canção, os jovens revelaram, de um modo geral, bastante interesse na obra. Em conversa com a docente, temos percecionado que os adolescentes gostam de canções que conseguem interpretar com alguma facilidade, ou


⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JHOWn1jkHYI>, consultado a 20/09/2017. A canção tradicional *As Armas do Meu Adufe* é interpretada pela fadista Teresa Salgueiro e o grupo Lusitânia Ensemble.

seja, gostam de canções simples e que exijam pouco trabalho. Os alunos participaram sempre ativamente nas atividades. No que respeita ao espírito crítico, os jovens questionaram alguns elementos presentes no texto, nomeadamente o significado da frase *As Armas do Meu Adufe*, questões a que o estagiário respondeu.

No final, as raparigas cantaram a primeira frase da canção e os rapazes responderam com a segunda frase. O resultado foi bastante positivo, com os alunos a colocar de forma correta a voz, a projetar e a manter uma afinação bastante estável.

À ordem da docente, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 23 - Planificação e reflexão sobre a 30 aula de Formação Musical, lecionada a 12 de Maio de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula										
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano Letivo	2015/2016				
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	4º Grau				
Disciplina	Formação Musical				Período	3º Período				
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					Sumário <ul style="list-style-type: none">Análise auditiva de excertos musicais;Ditado de sons;Simbologia musical;Leituras solfejadas do método: <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet (IV Volume);Trabalho com a canção tradicional: <i>Moda do Entrudo</i>.				
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão									
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro									
	Data	12-05-2016	Hora	15:00						
	Duração	90´	Aula nº	30						
	Nº de alunos	13	Sala	Bach						
	Teor da Aula	Assistida		Prática	X	Supervisionada				
Plano de Aula										
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)	
Canção Tradicional – <i>Moda do Entrudo</i>	Reconhecimento Auditivo <ul style="list-style-type: none">Intervalos 2ª M; 2ª m; 3ª M; 3ª m; 4ª P; 4ª A; 5ª P;Acordes P M; P m; P M7;Escala maior, menor natural, menor harmónica, menor melódica, pentatónica maior e menor;Cadências perfeitas, plagais, picardas e interrompidas;	<ul style="list-style-type: none">Identificar auditivamente intervalos, acordes, escalas e cadências da obra a estudar;Preparar o ouvido para a obra a trabalhar na aula;		<ul style="list-style-type: none">Reprodução pelo estagiário, com recurso ao piano, de intervalos, acordes, escalas e cadências presentes nas obras a estudar;		<ul style="list-style-type: none">Piano;Colunas;Computador;Partitura da obra a estudar (<i>Moda do Entrudo</i>);Livro <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet – IV Volume (Lição nº 22 – página 32);		<ul style="list-style-type: none">Registo de presenças;Participação;Comportamento;Atitude;Cumprimento de regras;Autonomia;Grelha de observação;Capacidade de recordar os	10 Minutos	

	Treino da Leitura Solfejada <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em compassos simples e compostos; • Diferentes Claves (Sol, Fá e Dó); • Leitura relativa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura alternada em compasso simples e composto; • Desenvolver a leitura com nome de notas; • Ler ritmo e melodia em diferentes claves com uma pulsação estável; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e reconhecimento de frases rítmicas em compassos simples e compostos (lição nº 22 do Manual <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clement Jollet, Volume IV, página 32); • Leitura dos exercícios melódicos do livro em grupo, utilizando as três claves (Sol, Fá e Dó); 	<ul style="list-style-type: none"> • Material individual: lápis e borracha; 	conceitos já dados.	20 Minutos
	Ditado de Sons	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a audição interior; • Reconhecer auditivamente intervalos; • Criar memória auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução ao piano das notas da primeira frase da <i>Moda do Entrudo</i> (o exercício é apenas tocado três vezes); 			5 Minutos
	Ditado Rítmico	<ul style="list-style-type: none"> • Criar memória auditiva; • Desenvolver o conceito de pulsação em compasso composto; • Desenvolver a memória rítmica, a audição interior e a memória por células; • Escrever o ritmo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um ditado rítmico da segunda frase da canção. Os alunos ouvem três vezes a frase tocada pelo estagiário, reproduzem com o lápis na mesa e posteriormente escrevem as células rítmicas; 			5 Minutos
	Audição e Análise Auditiva da Canção - <i>Moda do Entrudo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Compasso, andamento, forma, elementos de dinâmica, agógica, intervalos e ritmos característicos, tonalidade, carácter, ornamentos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer reportório musical de tradição oral; • Desenvolver a análise auditiva e percepção sonora; • Identificar auditivamente vários elementos musicais; • Conhecer várias interpretações e sonoridades da mesma obra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Através de várias interpretações da obra, os alunos deverão identificar os instrumentos, cadências, intervalos, células rítmicas, compasso, andamento, forma, dinâmica e elementos de agógica; 			10 Minutos

	cadências e instrumentação;					
	Análise da Partitura/ Solfejo – Moda do Entrudo (Entrega da partitura)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a tonalidade ou modo da obra; • Desenvolver a leitura e a pulsação em compasso simples; • Classificar e reconhecer intervalos, acordes e funções na tonalidade; • Desenvolver a análise harmónica na partitura; • Ler ritmo, melodia em diversas claves com uma pulsação estável; • Preparar os alunos para a leitura da canção; • Identificar a estrutura da peça; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução da linha melódica com percussão corporal; • Leitura da melodia em diferentes claves e andamentos; • Leitura vertical; • Análise harmónica e funções dos acordes na obra; • Análise do texto da canção; • Dizer a letra em vários andamentos; 			10 Minutos
	Interpretação da Obra <ul style="list-style-type: none"> • <i>Moda do Entrudo</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista cantada com nome de notas; • Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar a canção tendo em conta a afinação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da peça à <i>capella</i> apenas com referência da primeira nota; • Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; • Interpretar a canção com a letra; • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpreta a canção; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). • Transpor a melodia para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			30 Minutos

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Reflexão Individual			
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto	Ano letivo	2015/2016
		Período	3º Período
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano e Turma	4º Grau
Disciplina	Formação Musical	Nº de alunos	13
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Data	12-05-2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Aula nº	30
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Hora	15:00
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Duração	90'
Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Análise auditiva de excertos musicais; • Ditado de sons; • Simbologia musical; • Leituras solfejadas do método: <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet (IV Volume); • Trabalho com a canção tradicional: <i>Moda do Entrudo</i>. 		

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 12-05-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pelo treino da leitura solfejada da lição nº 22 do livro <i>Jeux de Rythmes et Jeux de Clés</i> de Jean-Clément Jollet (IV volume, página 32). A escolha da lição prendeu-se com a constatação das dificuldades dos alunos na diferenciação das figuras de compasso simples e de compasso composto. Deste modo, optou-se pela escolha de um exercício que utilizasse, alternadamente, compassos simples e compassos compostos, para que os estudantes percebessem a diferença entre a pulsação de tempo simples e de tempo composto.</p> <p>De um modo geral, os adolescentes leram de forma positiva o primeiro exercício. Porém, sentiram-se algumas dificuldades na transição entre os compassos simples e compostos. Teria sido importante rever o exercício uma outra vez e interpretar as dinâmicas escritas na partitura. Tal não foi possível de realizar por falta de tempo. Corrigiram-se alguns problemas rítmicos através da exemplificação do estagiário e repetição por parte dos alunos.</p> <p>Posteriormente, solfejou-se o segundo exercício da lição nº 22. No que respeita ao exercício, a sua estrutura alternava entre a leitura de um compasso ternário composto e um compasso ternário simples. Os alunos leram de forma positiva. De assinalar que alguns jovens apresentaram dificuldades na síncopa de um tempo, na célula de colcheia e tercina de semicolcheia e na última pauta do exercício. Foi necessário repetir a sétima pauta do exercício devido à confusão dos alunos com as pausas de colcheia.</p> <p>Numa próxima aula, será pertinente continuar a realizar um conjunto de exercícios rítmicos que envolvam a alternância entre compassos simples e compostos, de forma a dissipar as dúvidas que existem quanto às diferentes células rítmicas.</p> <p>Numa primeira abordagem à canção <i>Moda do Entrudo</i>, o estagiário referiu alguns aspetos relacionados com a obra, nomeadamente a localidade de onde a canção é originária</p>

(Malpica do Tejo) e do seu grande divulgador no panorama musical português, o intérprete José Afonso.

Depois, procedeu-se à realização do ditado de sons com as notas das duas frases da canção, tendo como recurso o piano. A melodia era constituída, essencialmente, por graus conjuntos. De um modo geral, todos os alunos acertaram, pelo menos, metade dos sons. Porém, uma aluna referiu que acertou apenas três em 15 sons. No que respeita à análise desta situação, percebemos que o resultado negativo se deveu, sobretudo, à desconcentração da aluna, que mostrou, em todas as aulas, uma atitude de completo desinteresse perante as atividades. Ao longo das aulas, tentou-se inverter esta atitude de falta de empenho, com utilização frequente do reforço positivo. Porém, e apesar de todas as tentativas pedagógicas e motivacionais, a aluna mostrou-se sempre à margem das atividades. Quando confrontada, respondeu de uma forma despreocupada e desinteressada.

Estava previsto a realização de um ditado rítmico. Tal não ocorreu porque os alunos começaram a ficar desconcentrados.

Seguidamente, procedeu-se à análise auditiva de três gravações da obra *Moda do entrudo*, com os intérpretes José Afonso, José Medeiros e o grupo Anafaia. Pediu-se aos alunos que identificassem o modo, o compasso, o andamento, os instrumentos, a dinâmica e a forma. No que respeita às gravações, selecionaram-se interpretações bastante contrastantes. Quanto aos resultados, os jovens responderam acertadamente aos vários elementos. Porém, persistiram algumas dúvidas quanto ao tipo de compasso e à identificação da forma.

Numa próxima aula, será importante abordar as formas musicais com recurso a diversos exemplos auditivos. Há que salientar que os jovens mostraram dificuldades na identificação da forma, uma vez que estes conteúdos ainda não tinham sido abordados nas aulas de Formação Musical.

Os adolescentes cantaram a escala de Mi menor natural (tonalidade da obra). Persistiram algumas fragilidades, principalmente, na entoação dos meios-tons. Depois de algumas tentativas falhadas, mesmo com o estagiário a tocar ao piano, prosseguiu-se com a aula de modo a não tornar frustrante, para os alunos, a perceção das dificuldades na entoação da escala.

Entregou-se a partitura da canção. Estava planeado o solfejo da obra, mas tal não aconteceu devido à falta de tempo. Desse modo, tocou-se apenas a melodia.

Por vezes, tornou-se difícil manter uma dinâmica positiva na aula devido às conversas cruzadas dos jovens, o que comprometeu a aprendizagem. Sabemos que é importante, depois de uma atividade, existir momentos de relaxamento para, depois, retomar a concentração. É impossível que os alunos estejam 90 minutos concentrados. No entanto, cabe ao professor encontrar um conjunto de estratégias que permitam momentos de aprendizagem e relaxamento.

Posteriormente, cantou-se a melodia com nome de notas. Os alunos entoaram de forma correta. Contudo, faltou todo um trabalho de preparação da canção, o qual não foi possível realizar por falta de tempo.

Depois, interpretou-se a obra com a letra. Há que salientar que a canção apresenta uma métrica irregular. Desta forma, tornou-se difícil preparar a canção pelo menos de forma satisfatória, ficando muito para lá das nossas expectativas.

A escolha da canção *Moda do Entrudo*, da inteira responsabilidade do estagiário, ficou a dever-se à estrutura da canção, uma vez que a melodia apresenta alternância dos compassos 2/4 e 3/4, conteúdo abordado durante a aula.

Quanto à atitude perante a canção, os alunos mostraram-se bastante empenhados na primeira parte da aula, contrastando com a introdução da obra em que revelaram uma maior desconcentração. Por vezes, notou-se, por parte dos alunos, um certo desinteresse pelas atividades. Na segunda parte da aula, os alunos foram menos participativos, talvez consequência de algum cansaço, situação que resolvemos através de um envolvimento mais ativo dos alunos nas atividades.

Ao longo da implementação do projeto, temos focado a nossa atenção em dois aspetos essenciais, aspetos esses em que os alunos revelaram maiores fragilidades no início do ano: o treino auditivo e a leitura solfejada. Deste modo, ao focar-nos nestes conteúdos, a gestão do tempo torna-se um problema na nossa prática letiva. Para além dos comportamentos negativos que condicionam a dinâmica da aula, o professor tem de fazer face a outros condicionalismos, tais como as dúvidas dos alunos e o ritmo de assimilação dos conteúdos.


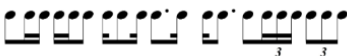
Numa próxima aula, será importante aprofundar o estudo da canção *Moda do Entrudo*, isto porque a obra apresenta uma métrica complexa e que requer alguma prática na dicção do texto.

No decorrer das aulas, temos observado melhorias significativas ao nível da leitura e do treino auditivo de acordes e intervalos. Os resultados refletem-se num maior número de respostas positivas dos alunos. Também ao nível da motivação, temos verificado que os adolescentes se mostram mais empenhados nas atividades. Desse modo, consideramos que as canções tradicionais têm facilitado as aprendizagens dos conteúdos de Formação Musical, contribuindo, de forma significativa, para o desenvolvimento musical de cada aluno.

Através da presente aula, percebemos que as canções tradicionais são um excelente recurso de aprendizagem musical. No entanto, a sua utilização deve ser bem estruturada, pois quando as atividades são repetitivas os alunos aborrecem-se facilmente. Cabe ao docente encontrar um conjunto de atividades pedagógicas diversificadas e onde os alunos sejam elementos ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

Tabela 24 - Planificação e reflexão sobre a 31ª aula de Formação Musical, lecionada a 19 de maio de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Plano de Aula										
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto					Ano Letivo	2015/2016			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco					Ano e Turma	4º Grau			
Disciplina	Formação Musical					Período	3º Período			
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho					<div></div> <div>Sumário</div> <ul style="list-style-type: none">Leituras rítmicas – Trabalho com células rítmicas em tempo simples – Memorização – Ditado rítmico;Definição de síncopa e quátera;Análise auditiva;Entoação das canções: <i>Don Solidon</i>, <i>Moleirinha</i> e <i>As Raparigas do Fratel</i>.				
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão									
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro									
	Data	19-05-2016		Hora	15:00					
	Duração	90´		Aula nº	31					
	Nº de alunos	13		Sala	Bach					
	Teor da Aula	Assistida			Prática					
Plano de Aula										
Recursos Pedagógicos	Conteúdos	Objetivos		Estratégias/Atividades		Recursos/Materiais		Avaliação	Tempo (min.)	
<i>Canção Tradicional - Don Solidon</i> <i>Canção Tradicional - Moleirinha</i> <i>Canção Tradicional - Oh és tão linda!</i> <i>Canção Tradicional - Moda do Entrudo</i> <i>Canção Tradicional - As</i>	Treino Rítmico <ul style="list-style-type: none">Leitura de células rítmicas;	<ul style="list-style-type: none">Desenvolver a leitura de diferentes células rítmicas;Desenvolver a memória rítmica; 		<ul style="list-style-type: none">O estagiário escreve várias células rítmicas no quadro. Os alunos deverão ler tendo em conta as indicações do estagiário;Leitura das células rítmicas com a escala de Dó maior;Leitura e posterior memorização de uma sequência rítmica estabelecida pelo estagiário;		<ul style="list-style-type: none">Piano;Colunas;Computador;Partituras das obras estudadas (<i>Don Solidon</i>, <i>Moleirinha</i> e <i>As Raparigas do Fratel</i>);Material individual: lápis e borracha;		<ul style="list-style-type: none">Registo de presenças;Participação;Comportamento;Atitude;Cumprimento de regras;Autonomia;Grelha de observação;Capacidade de recordar os conceitos já dados.	20 Minutos	
	<ul style="list-style-type: none">Ditado Rítmico;	<ul style="list-style-type: none">Desenvolver a memória rítmica;		<ul style="list-style-type: none">Realização de um ditado rítmico, em tempo simples, reproduzido pelo estagiário;Os alunos reproduzem o ritmo três vezes e só depois escrevem;					5 Minutos	
	Audição e Análise Auditiva	<ul style="list-style-type: none">Conhecer reportório erudito;Desenvolver a análise auditiva e percepção sonora;		<ul style="list-style-type: none">Os alunos deverão identificar os instrumentos, cadências, intervalos, células rítmicas, compasso,					10 Minutos	

Raparigas do Fratel Canção Tradicional - As Armas do Meu Adufe Canção Tradicional - Aurora	<ul style="list-style-type: none"> Concerto nº 3 para Trompa – Rondó – W. A. Mozart; Identificação do compasso, andamento, forma, elementos de dinâmica, agógica, intervalos e ritmos característicos, tonalidade, carácter, ornamentos, cadências e instrumentação; 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar auditivamente vários elementos musicais; 	andamento, forma, dinâmica e elementos de agógica;			
	Ditado Melódico <ul style="list-style-type: none"> Concerto nº 3 para Trompa – Rondó – W. A. Mozart 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a audição interior; Reconhecer auditivamente intervalos; Criar memória auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução ao piano das notas da primeira frase da melodia; Os alunos cantam a melodia e depois escrevem o ritmo e as notas; 			10 Minutos
	Treino Auditivo <ul style="list-style-type: none"> Escala de Mi menor harmónica; 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar a voz para cantar; Trabalhar a afinação; 	<ul style="list-style-type: none"> Cantar a escala de Mi menor harmónica, primeiro cantar com acompanhamento ao piano e depois à <i>capella</i>, Cantar a escala com um intervalo de terceira tocada ao piano; Cantar acordes e intervalos utilizados nas canções tradicionais; 			5 Minutos
	Interpretação das Obras <ul style="list-style-type: none"> <i>Don Solidon</i>; <i>Moleirinha</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura de partituras; Desenvolver a autonomia na leitura polifónica e a afinação; 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura das peças à <i>capella</i> apenas com referência da primeira nota; Cantar a melodia com nome de notas e acompanhamento ao piano; Interpretar as canções com a letra; 			40 Minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As Raparigas do Fratel;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o gosto pelas atividades musicais realizadas em grupo; • Compreender auditivamente estruturas melódicas e rítmicas; • Interpretar as canções tendo em conta a afinação, a projeção, o fraseado e a dinâmica; • Desenvolver a leitura cantada em várias tonalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos melódicos – Um aluno canta a primeira frase e a turma repete a linha melódica; • Utilização de um ostinato rítmico enquanto se interpretam as canções; • Utilização de diferentes <i>nuances</i> (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc.). • Transpor as melodias para outra tonalidade diretamente com nome de notas (segunda maior inferior); 			
--	--	---	---	--	--	--

Prática de Ensino Supervisionada								
Ficha de Reflexão Individual								
Curso	Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto				Ano letivo	2015/2016		
					Período	3º Período		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				Ano e Turma	4º Grau		
Disciplina	Formação Musical				Nº de alunos	13		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Data	19-05-2016		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Aula nº	31		
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Hora	15:00		
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	X	Duração	90´
Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Leituras rítmicas – Trabalho com células rítmicas em tempo simples – Memorização – Ditado rítmico;• Definição de síncopa e quiáltera;• Análise auditiva;• Entoação das canções: <i>Don Solidon</i>, <i>Moleirinha</i> e <i>As Raparigas do Fratel</i>.							

Resumo Reflexivo
<p>A aula de Formação Musical, lecionada pelo estagiário, iniciou-se às 15 horas do dia 19-05-2016 na sala Bach do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O estagiário iniciou a aula pelo treino da leitura rítmica. Num primeiro momento, reproduziram-se quatro frases rítmicas (em compasso simples) escritas pelo estagiário no quadro.</p> <p>Os alunos revelaram dificuldades em determinadas células, nomeadamente na síncopa de semínima, no galope e no ritmo de duas semicolcheias e colcheia. Isolaram-se os problemas. O estagiário exemplificou e os alunos repetiram algumas vezes em grupo.</p> <p>Efetuaram-se vários jogos rítmicos. Dividiu-se a turma em duas partes e, à vez, interpretaram-se as frases. Posteriormente, efetuou-se um jogo de memorização. O exercício consistia na interpretação das frases apenas com recurso à memória. Os estudantes revelaram um grande poder de concentração, conseguindo reproduzir o ritmo das quatro frases de uma forma exemplar e com grande precisão rítmica.</p> <p>Questionou-se os alunos quanto aos conceitos de síncopa e quiáltera. Os jovens revelaram dificuldades em defini-los. Nesse sentido, foi necessário proceder à explanação dos conceitos.</p> <p>Em seguida, realizou-se o ditado rítmico com as figuras utilizadas na leitura rítmica. Como estratégia de aprendizagem, solicitou-se aos adolescentes para reproduzirem as células na mesa com recurso a diferentes <i>nuances</i> (forte, piano, crescendo, diminuendo) e andamentos. A maioria da turma realizou o exercício de forma positiva. Porém, evidenciaram-se algumas dificuldades na perceção da tercina e da síncopa. Foi necessário repetir as células rítmicas algumas vezes.</p> <p>No final, reproduziu-se os dois compassos do ditado rítmico. Sentiram-se, novamente, dificuldades na leitura da tercina e no ritmo de duas semicolcheias e colcheia. Isolaram-se os problemas e procedeu-se à repetição do exercício.</p>

No futuro, será importante persistir um pouco mais na realização de leituras rítmicas em compasso simples e composto, a uma e a duas partes, assim como na improvisação rítmica, desenvolvendo, também, a criatividade e a memória dos alunos.

Posteriormente, questionou-se os adolescentes quanto às formas musicais que conheciam. Alguns jovens levantaram dúvidas quanto aos conceitos. Assim, foi necessário explicar, novamente, e de um modo mais aprofundado, a forma binária, ternária, o rondó e o tema e variações. Por falta de tempo, e até porque não se encontrava na planificação da aula, não se efetuou a demonstração auditiva de cada forma. Será importante, numa próxima aula, mostrar aos estudantes um exemplo das estruturas musicais.

Depois, informou-se os alunos quanto à obra que iam ouvir na análise auditiva (Concerto nº 3 em Mib para Trompa de Wolfgang Amadeus Mozart) e dos itens que teriam de identificar (modo, compasso, forma, instrumentação, elementos de dinâmica, intervalos e ritmos característicos). Com a escolha do concerto de Mozart, pretendíamos proporcionar aos alunos o contacto com o repertório clássico e, deste modo, observar a atitude dos alunos perante a obra. Constatámos que a atitude dos jovens se manteve idêntica ao do repertório tradicional, não havendo alterações assinaláveis.

De um modo geral, os adolescentes responderam de forma positiva à identificação dos vários elementos. Porém, sentiram-se algumas dificuldades na identificação do compasso binário composto (6/8), confundindo-o com o compasso ternário simples (3/4).

Estava planeado a realização de um ditado melódico com notas dadas (melodia da trompa). Optou-se pela não concretização do exercício devido à falta de tempo para realizar as atividades com as canções.

Depois, interpretou-se a canção *Don Solidon* em uníssono com acompanhamento ao piano. No estudo da peça, utilizaram-se alguns jogos melódicos, nomeadamente o diálogo entre rapazes e raparigas e, depois, entre solista e coro. Desde sempre, os alunos revelaram um grande entusiasmo pela canção, talvez pela beleza do texto e pela simplicidade da melodia.

Os estudantes cantaram de uma forma positiva, revelando empenho, gosto e vontade de cantar. Porém, sentiram-se algumas fragilidades ao nível da colocação e da afinação, resultado da falta de apoio diafragmático.

Cada vez mais, percebemos a necessidade de os alunos cantarem nas aulas de Formação Musical, pela simples razão de que o canto ajuda na prática instrumental, nomeadamente na definição da respiração, do fraseado, na entoação e na afinação.

Depois, cantou-se a obra *Moleirinha*. Realizaram-se alguns jogos melódicos com os rapazes a cantar a quadra e as raparigas o refrão. Os alunos revelaram sempre uma boa afinação, cantando de forma correta e prestando atenção ao fraseado.

Interpretou-se a canção *Raparigas do Fratel*. Os adolescentes entoaram a melodia com inúmeros portamentos, descaracterizando, por completo, a melodia.

Tentou-se realizar algumas atividades com as canções tradicionais, nomeadamente a utilização de ostinatos rítmicos e a alternância entre solista e coro. Tais atividades não foram possíveis de concretizar porque os adolescentes estavam bastante agitados devido ao aproximar da hora.

Por falta de tempo, foi impossível abordar todas as canções tradicionais da Beira Baixa. A docente entregou os testes escritos.

À ordem da professora, os alunos saíram ordeiramente da sala de aula.

3. Reflexão Final Sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo do ano letivo, foram inúmeros os momentos de aprendizagem, reflexão, conhecimento e de superação de dificuldades, quer pessoais quer a nível pedagógico.

As experiências vividas, em contexto de sala de aula, permitiram ter contato com diversas estratégias de ensino-aprendizagem e fazer a ponte entre o conhecimento teórico e a prática, possibilitando, também, um melhor conhecimento do sistema educativo.

Durante o Estágio, foi possível vivenciar um conjunto de experiências únicas em duas turmas muito diferentes, quer ao nível da faixa etária, quer ao nível das suas características individuais, facto que possibilitou o conhecimento de duas realidades educativas completamente distintas.

Tal como afirma Almeida (2009a):

O Estágio Pedagógico torna-se determinante no processo de evolução e formação de qualquer estagiário, marcando a passagem do estatuto de aluno ao de professor mas, mais do que isso, confere a possibilidade de nos tornarmos verdadeiramente profissionais na nossa área de atuação, de forma progressiva e acompanhada (p. 5).

O Estágio no Conservatório Regional de Castelo Branco constituiu a nossa primeira experiência, efetiva, como docente no ensino especializado da música. A nossa vivência pedagógica assentava, somente, nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo das aulas e na experiência adquirida através da lecionação de clarinete, saxofone e música de conjunto em Filarmónicas.

Tal como afirma Henriques (2012, p. 233), “A prática é fundamental na profissão docente. É no terreno que um professor seleciona as suas estratégias e as adequa, pois cada criança é singular, e cada turma única e isso obriga a uma adaptação constante do professor ao público-alvo”.

Foi nosso objetivo, desde o primeiro momento do Estágio, realizar uma reflexão objetiva e sincera sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Na opinião de Almeida (2009a):

O Estágio Pedagógico contempla um conjunto de tarefas, que proporcionam a organização e estruturação do ensino-aprendizagem, provocando nos estagiários a tomada de consciência da constante adequação dos processos de adaptação dos alunos, para que se possa atuar de forma individualizada com os mesmos (p. 5).

A aprendizagem dos professores é um processo que ocorre tanto na prática educativa (escola/sala de aula), como na interação entre pessoas. Este processo acontece, também, através da troca de experiências com outros docentes. Uma forma de aprender e procurar novas ideias diz respeito à presença do professor nas aulas de outros docentes (Gaulke, 2012). O trabalho desenvolvido ao longo das aulas tornou-se, assim, um trabalho conjunto entre estagiário e professora cooperante.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, percebemos que cada turma é um universo diferente e que, por essa mesma razão, requer a máxima atenção do professor. Desse modo, compreendemos, também, que é necessário os docentes planificarem as atividades

tendo em conta as características e o nível de aprendizagem de cada turma. A planificação é uma atividade que permite uma maior dinâmica na transmissão dos conhecimentos. Como explicitam Tavares e Alarcão (2005, p. 158), a planificação “(...) consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares”.

Para Mazzioni (2013), a forma como o professor planifica as atividades é determinante para que os alunos demonstrem maior ou menor interesse nas aulas. Neste sentido, os docentes devem adotar métodos e estratégias que estejam de acordo com as necessidades dos alunos. Daí que Giuni (1991, p. 167) refira que “a organização racional de uma atividade educativa, como de resto de qualquer outra atividade, requer necessariamente uma planificação”.

Sabemos que, com recurso a uma boa planificação das aulas, os professores podem proporcionar situações educativas mais positivas e prazerosas aos seus alunos, na medida em que há uma maior fluidez da aula, não há perdas de tempo e existe uma correta utilização dos recursos (tempo e paciência), contribuindo para uma melhoria do processo educativo e do próprio desempenho do docente.

Foi extremamente enriquecedor, para a nossa vida profissional, desenvolver o Estágio no Conservatório e em duas turmas completamente distintas. Através do Estágio, foi possível aplicar as teorias aprendidas durante a Licenciatura e o Mestrado e, desse modo, verificar a sua eficiência. Dentro dessas teorias destacamos, por exemplo, a utilização do reforço positivo.

A construção das grelhas de observação permitiu a consciencialização da importância da avaliação para a aprendizagem dos alunos. É um mecanismo através do qual o professor pode perceber a eficácia das suas estratégias. As grelhas de observação são, ainda, um instrumento de avaliação eficiente que possibilita o registo do comportamento dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A observação contribui, de forma inquestionável, para o conhecimento da criança e da forma como a aprendizagem se processa. Permite, ainda, recolher informações importantes e compreender as reações, as atitudes, as motivações e as ideias dos alunos (Santos, 1965).

É através das planificações que são apresentados e, posteriormente, concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade. É na planificação que são descritas as linhas orientadoras para o processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1996).

No que respeita às planificações das aulas, utilizou-se uma estrutura simples e de fácil compreensão. Desse modo, constava na planificação um cabeçalho com os seguintes elementos: curso, disciplina, professores, data, duração, número de alunos, hora, número da aula, sala, ano letivo, escola, período, ano, turma, sumário e teor da aula. As planificações foram organizadas em sete elementos essenciais: recurso pedagógico, conteúdos, objetivos, estratégias/atividades, recursos/materiais, avaliação e tempo. Desta forma, as planificações tornaram-se uma ferramenta imprescindível e de grande utilidade para a nossa prática pedagógica.

A organização das atividades foi um dos trabalhos mais árduos e exigentes do Estágio, na medida em que todas as semanas foi necessário preparar um conjunto de atividades pedagógicas que respeitassem o programa do Conservatório Regional de Castelo Branco, os

reais interesses dos alunos e que, ao mesmo tempo, estivessem de acordo com os objetivos da nossa investigação.

A planificação ao longo das aulas, na disciplina de Formação Musical, teve como principais objetivos desenvolver a perceção auditiva (reconhecimento auditivo) e o treino da leitura solfejada, conteúdos em que os alunos revelaram maiores fragilidades.

A estruturação das aulas, de forma semanal, implicou uma preparação prévia dos conteúdos. Deste modo, pudemos refletir sobre o que se estava a transmitir aos alunos e, ao mesmo tempo, preparar mecanismos de resposta a eventuais problemas ou questões que se pudessem levantar durante a prática pedagógica.

A construção das planificações, com o apoio das professoras supervisora e cooperante, possibilitou que o processo de ensino-aprendizagem decorresse de forma estruturada e eficaz. Nas primeiras semanas, as planificações eram vistas como um processo moroso e algo complexo. Ao longo do tempo, esta ideia foi sendo alterada, existindo, presentemente, uma maior consciencialização para a importância desta ferramenta para o sucesso das aulas e do processo de ensino-aprendizagem.

No que respeita à estrutura das planificações das aulas de Coro, a sua organização foi idêntica em todas as aulas. Num primeiro momento, prevíamos um aquecimento de 20 minutos, no qual o estagiário tinha total liberdade para estruturar os exercícios. Depois, previa-se que o ensaio continuasse com atividades pedagógicas, tendo como recurso as canções escolhidas pela professora cooperante.

Quanto às planificações de Formação Musical, as atividades foram delineadas pela professora cooperante, envolvendo ditados rítmicos, ditados de sons, ditados melódicos, identificação de intervalos, acordes e cadências, leitura rítmica e solfejada, exercícios de teoria (intervalos, acordes, escalas, modos, símbolos musicais, etc.) e o trabalho com as canções tradicionais da Beira Baixa. O estagiário usufruiu de autonomia para construir as atividades das aulas, tendo como objetivo o desenvolvimento do reconhecimento auditivo e da leitura solfejada.

O Conservatório era, para nós, uma instituição já familiar, visto que os nossos primeiros estudos musicais foram realizados nesta escola. Desse modo, aprofundámos os conhecimentos acerca deste estabelecimento de ensino, através de uma investigação documental, em concreto, com recurso à análise do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, de modo a conhecer, pormenorizadamente, as normas de funcionamento escolar. Esta investigação revelou-se essencial, na medida em que é de extrema importância para o professor conhecer o ambiente ao qual pertence e saber quais os recursos disponíveis para a sua prática pedagógica.

A caracterização das turmas, elaborada pelo estagiário, revelou-se uma mais-valia para o conhecimento individual dos alunos. A caracterização dos jovens possibilitou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às dificuldades dos estudantes, nomeadamente na disciplina de Formação Musical. Através dos inquéritos por questionário, verificou-se que as atividades menos preferidas pelos alunos, nas aulas de Formação Musical, eram cantar e escrever os ditados melódicos. Levantou-se, portanto, um problema: Como tornar o canto e os ditados melódicos atividades interessantes para os alunos?

Ensinar não é, simplesmente, aplicar nas aulas uma planificação. Como aponta Gaulke (2012), uma necessidade importante na vida dos professores é compreender os alunos, a sua realidade, os seus modos de vida e preferências.

Uma das ferramentas utilizadas na recolha de dados foi, precisamente, a construção de inquéritos por questionário. Tal como afirmam Pombal, Lopes e Barreira (2008), o inquérito por questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, que podem envolver as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 11).

Através dos questionários elaborados pelo estagiário ao longo do ano, com a colaboração das professoras orientadora e coorientadora, foi possível recolher informações importantíssimas sobre a identificação dos alunos, o agregado familiar, planos curriculares, hábitos escolares, hábitos musicais, posicionamento em relação à disciplina de Coro e Formação Musical, os conhecimentos sobre música tradicional e os projetos dos jovens para o futuro. Todos estes aspetos foram importantes para melhorar a nossa prática pedagógica, tornando-se evidente a necessidade de o professor ter um conhecimento aprofundado de todos os alunos, de modo a poder adaptar as estratégias a cada turma.

A informação disponibilizada pela professora cooperante, ao nível do conhecimento individual de cada aluno, foi também um fator importante para o desenvolvimento positivo do Estágio. Através das informações cedidas pela professora, conseguimos um relacionamento mais próximo com os alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais rico e estimulante.

No que respeita à nossa intervenção pedagógica, foi um dos aspetos que tivemos de melhorar ao longo das aulas, nomeadamente a forma de agir e interagir com as turmas, tornando-se este um dos maiores desafios do Estágio, visto que não possuíamos qualquer tipo de experiência ao nível da docência de Formação Musical ou Coro.

A aprendizagem do docente é um processo contínuo e interno de desenvolvimento, ou seja, os professores estão consecutivamente, e ao longo da sua vida, a aprender. A atividade da docência é caracterizada por um processo de ensaio-erro, em que o professor procura aprofundar, tornar mais positiva e, ao mesmo tempo, melhorar as suas práticas pedagógicas (Gaulke, 2012).

A reflexão escrita, no final das aulas, e o preenchimento das grelhas de observação permitiram uma maior consciencialização sobre os aspetos a melhorar durante a prática pedagógica. Neste sentido, concordamos com Reis (2010), quando afirma que:

Sem a realização de análises organizadas e disciplinadas sobre a experiência limita-se o ensino a uma mera rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem. O professor aprende pensando sobre a sua própria experiência ou sobre a experiência de terceiros (...) (p. 32).

As primeiras aulas revelaram-se de extrema importância, tanto para conhecer os alunos como para decidir a nossa atitude e os objetivos que se pretendiam alcançar. As primeiras aulas serviram, também, para definir a diferença entre estagiário e aluno, tendo como base uma relação de respeito mútuo. Esse objetivo foi alcançado. Os alunos encararam o estagiário como um professor e não unicamente como estagiário.

Para Pocinho (2009), várias investigações têm demonstrado que as estratégias de motivação para a aprendizagem se devem focar, essencialmente, na promoção da autoestima dos alunos e na melhoria dos hábitos de estudo. Relativamente à motivação dos alunos de Coro e Formação Musical, não existiram casos negativos. Alguns jovens evidenciaram cansaço, mas nunca desmotivação face às unidades curriculares. De um modo geral, os alunos de Música de Conjunto – Coro, gostam de cantar. Porém, alguns coristas revelaram não gostar do reportório. Quanto aos alunos de Formação Musical, os jovens gostam da disciplina e mostraram-se empenhados nas tarefas. Alguns dos problemas assinalados nas reflexões não se deveram à falta de motivação, mas sim a um problema de falta de persistência nas atividades e de autoconfiança, resultado das dificuldades que sentiam.

Acreditamos, também, que muitos dos problemas que ocorrem na sala de aula se devem à falta de afeto. O professor deverá tentar reduzir esse problema através de uma aproximação mais afetiva com os alunos, pois a cognição torna-se mais positiva se houver emoção/afeto. Nesse sentido, utilizou-se, por diversas vezes, o reforço positivo como técnica de motivação, umas vezes com mais sucesso e outras com menos. Alguns alunos apresentaram baixa autoestima, principalmente em Formação Musical. Desse modo, recorremos ao diálogo pessoal, fora do contexto de sala de aula, de forma a tentar perceber os problemas dos jovens, aconselhá-los e encorajá-los no seu percurso escolar e pessoal. No final, os resultados alcançados foram surpreendentes. Os adolescentes revelaram já uma maior participação nas tarefas, uma melhoria significativa na leitura solfejada e na perceção auditiva dos intervalos e acordes, maior aceitação e gosto pela música tradicional e a inexistência de sentimentos de incapacidade perante as atividades. No início, eram frequentes as expressões: “não consigo”, “não sou capaz” e “é muito difícil”. No final do ano letivo, essas expressões deixaram de fazer parte do discurso dos alunos.

Existiu sempre, desde a primeira aula, tanto da parte da professora supervisora como da parte da professora cooperante, um apoio incondicional em todas as atividades, possibilitando que o Estágio decorresse de forma bastante positiva. Deste modo, consideramos que o grande objetivo do Estágio pedagógico – a preparação para a lecionação da Formação Musical e da Música de Conjunto - foi cumprido.

Ao longo das aulas, o nervosismo inicial deu lugar a um maior à vontade e confiança nas nossas capacidades. Efetivamente, como evidencia Gaulke (2012), a formação de professores é um processo que acontece, essencialmente, em contexto prático, na sala de aula.

No início do Estágio, sentimos algumas dificuldades na organização das atividades, tanto a planificação como a docência eram para nós experiências nunca antes vivenciadas. Ao longo das aulas, a organização dos trabalhos revelou-se um processo mais natural. Mesmo com as atividades minuciosamente preparadas, o nervosismo condicionava, sempre, a atitude do estagiário. Este nervosismo foi superado, praticamente, no final do ano letivo.

Um dos aspetos a melhorar enquanto docente será, sem dúvida, conseguir controlar o comportamento dos alunos. Neste sentido, a classe de Coro revelou alguns problemas comportamentais, condicionando, frequentemente, e de forma negativa, a dinâmica de ensaio. Tentou-se, desde o primeiro momento, controlar o comportamento dos alunos, através de uma atitude de certo modo “rígida” e um pouco distante, de forma a corrigir alguns comportamentos desviantes. Este tipo de atitude foi totalmente consciente e, ainda assim, não se revelou eficaz, visto que o comportamento dos alunos continuou negativo.

Ao longo dos três períodos, foi impossível corrigir o comportamento dos alunos do Coro C. A atitude das crianças para com o estagiário revelou-se idêntica à atitude perante a professora cooperante. Durante as aulas, utilizaram-se várias estratégias: jogos, brincadeiras, algumas vezes a ordem de saída da sala dos alunos menos bem comportados, o silêncio do professor, o distanciamento do docente, a intimidação, a presença do diretor do Conservatório, reuniões com os pais e diretor de turma, entre outras. Nenhuma das estratégias utilizadas se revelou eficaz. Acreditamos que, no próximo ano letivo, as crianças terão amadurecido e o seu comportamento melhorado substancialmente.

Ao longo do Estágio, aprendemos a não valorizar certos comportamentos desviantes. Tentou-se, no decorrer das aulas, conversar com os alunos, mantendo também uma relação de proximidade de modo a compreender algumas das suas atitudes, os seus medos e preocupações. Apesar dos problemas comportamentais dos coralistas, estes respeitaram o professor. Faltaria, porventura, uma atitude de autoridade diferente da nossa parte, com o objetivo de controlar melhor o comportamento dos alunos.

No que respeita aos alunos de Formação Musical, o controlo comportamental revelou-se mais eficaz, até pela faixa etária que os jovens apresentavam. Não foram necessárias grandes estratégias para obter um bom comportamento. Nas aulas de Formação Musical houve sempre um ambiente positivo e estimulante. Os alunos estiveram sempre no centro do processo de aprendizagem. Os adolescentes perceberam, com alguma facilidade, as regras fundamentais para o bom funcionamento das aulas.

Relativamente à gestão do tempo, não existiram grandes problemas na implementação das planificações. Sabemos que as planificações são apenas uma intenção. A sua execução e eficácia dependem de inúmeros fatores como, por exemplo, a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e a existência, ou não, de questões/dúvidas.

No decorrer do ano letivo, principalmente em Formação Musical, foi necessário ajustar algumas atividades face às dificuldades dos alunos, nomeadamente no trabalho com as canções tradicionais (âmbito das canções, por exemplo). É de extrema importância que o professor tenha a sensibilidade para perceber as dificuldades dos jovens. Desse modo, e tal como afirma Almeida (2009a, p. 19), “(...) o professor que não souber reajustar [as atividades] em função de cada aluno não está a cumprir uma das suas tarefas como educador”.

Devido à falta de experiência no terreno, sentimos que ainda nos falta percorrer um longo caminho naquilo que é a essência do professor - a capacidade de improvisar, ou seja, a resposta rápida e assertiva perante as dificuldades dos alunos. Essa aprendizagem só é possível com o suporte das teorias de ensino e aprendizagem, com o tempo e com a experiência.

No que respeita ao comportamento ético-profissional, disponibilizámo-nos, desde o primeiro momento do Estágio, para auxiliar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem ao nível da Formação Musical. Nesse sentido, fora do contexto de sala de aula, apoiámos três alunos semanalmente. No que respeita à sua aprendizagem, os adolescentes ficaram a compreender um conjunto de conceitos teóricos e práticos que antes não dominavam, tais como os intervalos, os acordes, as escalas e os modos. O apoio prestado aos alunos refletiu-se na melhoria significativa do seu desempenho musical.

Houve, permanentemente, da nossa parte, a preocupação em ser assíduo e pontual, estando na sala sempre antes da hora marcada, de modo a preparar as atividades que se iam realizar na aula.

Apesar de sabermos que experienciamos uma grande evolução a nível pedagógico através do Estágio, temos a perfeita noção de que ainda nos falta percorrer um longo caminho na formação enquanto docente. Reconhecemos algumas fragilidades ao nível da execução do plano que esperamos vir a colmatar, futuramente, através de uma prática regular. Temos consciência de que a profissão de professor exige, ainda, uma formação contínua de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Parte II - Investigação: “Música Tradicional da Beira Baixa: Aplicação e Contributos no Ensino da Formação Musical”

1. Introdução

A música desempenha um importante papel na vida das sociedades. É através da arte dos sons que, desde muito cedo, aprendemos regras, valores e atitudes. Mesmo dentro do ventre, a primeira capacidade humana a desenvolver-se é a audição.

Redol (1939, in Morais, 2013a) afirma que:

(...) a música é a forma mais elevada de expressão artística que o homem conhece. É um conjunto de sons dispostos entre si, de maneira a criar um estado de espírito superior que tanto pode levar uma multidão a estagnar-se em êxtase como a lançar-se ao fragor de uma batalha onde a morte espera (...) (p. 226).

A voz humana foi o primeiro instrumento musical a ser utilizado pelo Homem. Tal como afirma Dias (1957, p. 8) “A humanidade cantou desde sempre, bem podendo o canto inscrever-se como primeira revelação do instinto musical do homem”. Cantar é uma boa forma de nos mantermos saudáveis a nível físico, cognitivo e emocional. A voz é, por isso, um elemento importantíssimo no desenvolvimento musical e a canção um recurso fundamental nas aulas de Formação Musical.

Foram três os fatores que nos motivaram a realizar o presente trabalho.

Em primeiro lugar, a Beira Baixa tem sido, por parte de grandes investigadores e, em especial, musicólogos, objeto de grandes estudos ao nível do seu património cultural e, especificamente, musical. António Joyce, Luís Chaves, Jaime Lopes Dias, Armando Leça, Virgílio Pereira, Rodney Gallop, Fernando Lopes Graça, Michel Giacometti, Serrano Baptista, entre outros, palmilharam as terras da Beira Baixa numa tentativa de catalogar, recolher e divulgar o património musical da região.

Em segundo lugar, por motivos de natureza pessoal e sentimental. De natureza pessoal, porque nascemos no concelho de Idanha-a-Nova, freguesia de Rosmaninhal, onde vivemos até à adolescência, e da qual nos separamos por questões académicas. No entanto, a ligação à terra e às gentes continuou sempre a efetuar-se. De natureza sentimental, porque aqui foram passados os melhores momentos da nossa vida. Tivemos sempre o privilégio de contactar com a música tradicional, quer através da Banda Filarmónica Idanhense, quer através das Adufeiras de Idanha-a-Nova e das Soalheiras. Estes grupos despertaram em nós o gosto pela música tradicional da Beira Baixa.

Em terceiro lugar, era para nós um desafio realizar um trabalho que desempenhasse, a nível local, uma missão difusora da cultura musical da Beira Baixa e que, ao mesmo tempo, despertasse o interesse e a curiosidade da sociedade em geral para o estudo e implementação das canções tradicionais no ensino da Formação Musical.

Ao longo do percurso musical dos jovens, evidenciam-se algumas lacunas na estruturação dos programas curriculares, em concreto, a pouca importância atribuída às canções tradicionais em Formação Musical, cujos programas lhes fazem pouca ou nenhuma referência. Veja-se, a este propósito, o programa de quarto grau de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco (Anexo A), que refere que os alunos devem aprender oito canções, uma das quais, e apenas uma, em língua portuguesa. Há ainda que mencionar a falta de sensibilização, por parte dos docentes, para os benefícios da utilização, no ensino, de um repertório que incluía canções tradicionais.

O presente estudo teve, assim, como finalidade contribuir para uma melhoria nas práticas educativas, utilizando a canção tradicional como estratégia e como recurso pedagógico. Deste modo, tal como é defendido por vários pedagogos, tais como Willems e Kodály, considerou-se pertinente utilizar e divulgar o reportório tradicional da Beira Baixa na prática da Formação Musical.

Tendo em conta a idade dos adolescentes no 3º Ciclo do Ensino Básico, assim como a falta de meios de apoio às atividades musicais, considerou-se que o reportório tradicional seria uma ferramenta pedagógica motivadora para a aprendizagem musical.

Tal como afirma Torres (1998, p. 36), “O texto [da canção] em língua materna permite ao aluno uma melhor memorização das noções apreendidas, proporcionando-lhe uma maior abrangência de conhecimentos na sequência de estudos posteriores”.

Do mesmo modo que a criança tem contacto desde muito cedo com a sua língua materna, também deverá ter contacto com as canções tradicionais, podendo estas constituir a base da sua aprendizagem musical. Também os jovens deverão ter a oportunidade de experienciar, com recurso às canções tradicionais, em contexto de sala de aula, raízes da sua própria cultura musical.

É a partir desta temática e problemática que o presente projeto de investigação surge, numa tentativa de responder às motivações dos alunos e procurar estratégias que conduzam os estudantes a evidenciar um maior gosto e empenho na aprendizagem da disciplina de Formação Musical.

Organizou-se o trabalho do seguinte modo:

Depois da introdução, no capítulo 2 expomos o problema e os objetivos do estudo. O capítulo 3 é dedicado à fundamentação teórica. No ponto 3.1. apresentamos o estudo realizado sobre música tradicional portuguesa, onde expomos o conceito de música tradicional e o seu contexto histórico. Abordamos as características gerais da canção tradicional e, em especial, da canção tradicional da Beira Baixa. Seguidamente, apresentamos a canção tradicional no ensino e o seu valor artístico. Por fim, fazemos uma breve referência aos instrumentos musicais mais representativos e que acompanham a canção tradicional da Beira Baixa.

No ponto 3.2. abordamos a importância do canto em Formação Musical, algumas das principais metodologias utilizadas ao longo dos tempos na disciplina, assim como os pedagogos que se dedicaram ao ensino da música através da canção tradicional (Edgar Willems, Zoltán Kodály e Carl Orff). Neste estudo o sistema de ensino de Kodály é tratado com particular destaque pela importância que desempenha ao nível da canção tradicional, através da definição dos seus conceitos básicos, materiais e técnicas utilizadas.

No ponto 3.3. apresentamos algumas considerações sobre a motivação, nomeadamente a motivação intrínseca e extrínseca, a motivação para a aprendizagem e aprendizagem musical, o papel do professor, da família e da escola no processo de aprendizagem, assim como algumas teorias da motivação (expectativa-valor, autoeficácia, autoconceito e atribuição da causalidade).

Posteriormente, expomos no capítulo 4 a metodologia do nosso estudo, através da caracterização do tipo de investigação, a descrição do estudo/plano de investigação, os instrumentos utilizados na recolha de dados (inquéritos por questionário, grelhas de observação, observação direta e participativa) e os participantes no estudo.

De seguida, no capítulo 5, apresentamos a análise e a discussão dos resultados obtidos através da metodologia seguida.

No capítulo 6 fazemos uma reflexão final sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Depois, no capítulo 7, são apresentadas todas as referências bibliográficas que fundamentam o estudo de investigação. Por fim, expomos, em anexo, o programa (Anexo A), os inquéritos por questionário (Anexo B), as grelhas de observação (Anexo C), os gráficos resultantes dos dados recolhidos através das grelhas de observação (Anexo D), as canções tradicionais (Anexo E), as fichas de trabalho (Anexo F) e todo o material utilizado nas disciplinas de Coro e Formação Musical (Anexo G).

2. Problema e Objetivos do Estudo

A problemática que se pretendeu estudar está relacionada com a constatação de que, muitas vezes, não são dadas aos jovens as ferramentas necessárias para conhecerem a sua própria cultura. Não há, por parte dos docentes de Formação Musical e Coro, a preocupação de sensibilizar os seus alunos para a importância do repertório tradicional. Depois de uma análise bibliográfica, tornou-se importante tentar perceber em que medida é que a canção tradicional da Beira Baixa pode contribuir para o desenvolvimento musical dos jovens, ajudando na afinação vocal, na entoação, na leitura musical, no desenvolvimento da acuidade auditiva e na motivação para a aprendizagem.

A partir desta problemática, surgiu uma questão ampla para o estudo: De que forma a canção tradicional da Beira Baixa pode contribuir para uma melhor aprendizagem na Formação Musical?

O estudo pretende apontar caminhos para possíveis soluções demonstrando, assim, a importância do canto nas aulas de Formação Musical, reconhecendo e divulgando o valor artístico e estético da canção tradicional, e encontrar soluções pedagógico-didáticas que permitam aumentar o gosto pela prática vocal. Para isto, foi necessário traçar objetivos, escolher conteúdos, e estruturar atividades práticas e pedagógicas, que contribuam para uma evolução gradual do aluno.

Da problemática deste estudo colocaram-se as seguintes questões:

1) A canção tradicional contribui para o interesse e motivação da aprendizagem na Formação Musical?

2) Como implementar estratégias utilizando canções tradicionais da Beira Baixa como recurso para o desenvolvimento de competências musicais na Formação Musical?

A partir desta problemática surgem os seguintes objetivos:

- 1) Identificar competências musicais a desenvolver no quarto grau de Formação Musical;
- 2) Identificar canções tradicionais da Beira Baixa que potenciem o desenvolvimento das competências definidas;
- 3) Planificar um conjunto de aulas para desenvolver competências através das canções tradicionais da Beira Baixa;

- 4) Avaliar o resultado final das estratégias nas aprendizagens.

Espera-se assim, com este estudo, fomentar o reconhecimento da canção tradicional da Beira Baixa no desenvolvimento musical dos jovens, contribuindo para o enriquecimento do repertório e de atividades musicais no 3º Ciclo.

3. Fundamentação Teórica

3.1. A Canção Tradicional - Conceito e Contexto Histórico

O conceito de música tradicional está relacionado com a transmissão oral das canções entre gerações, cujo autor é, para nós, desconhecido. O termo “Música popular portuguesa” é utilizado de forma abrangente e designa toda a música tradicional portuguesa. Tal como refere Corte-Real (1996, p. 142), este conceito “(...) implica frequentemente uma série de princípios fundamentais tais como a autenticidade, a transmissão oral, o arcaísmo e a proveniência do povo, a que primordialmente se destina, emancipação direta com a sua vida quotidiana”.

Ao longo da nossa investigação, verificámos que existem várias terminologias para designar a canção portuguesa: «canção popular», «música regional», «canção rústica» e «canção tradicional». Tal como referem Pestana e Ribeiro (2014), foi Armando Leça e Fernando Lopes Graça que recomendaram a alteração do termo *folclore*, conceito algo abrangente⁸, para «música regional» e «canção rústica», respetivamente. As diferentes expressões utilizadas durante o século XX estão relacionadas com elementos temporais e contextuais. No presente Relatório, utilizamos o termo «canção tradicional» para descrever as melodias que são o resultado da cultura e tradição dos portugueses (Raposo, 2009).

Segundo Sardo (2010, p. 214), na *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, canção é um “Termo que designa uma forma de expressão musical na qual a voz desempenha o papel principal”.

Para Lafargue (in Redol, 1950, p. 19), a canção “(...) é a expressão fiel, simples, espontânea da alma do povo, a confidente das suas alegrias e das suas dores”. A canção tradicional é um elemento musical através do qual se pode conhecer e expressar os hábitos, as glórias, as tragédias e as vicissitudes dos portugueses (Graça, 1991).

Dias (1971) afirma que existe um problema na identificação da origem da canção tradicional. Ao refletirmos sobre a canção tradicional, surge a seguinte questão: foram os portugueses que criaram a música que cantam? O autor diz-nos que “O povo apropria-se de toda e qualquer música que lhe agrada (...)” (p. 24) transmitindo-a, deslocando-a de região e, se necessário, transformando-a, não só a letra, como a estrutura, a melodia e os títulos das canções. A este propósito, Sardo (2010, p. 214) refere que “A transmissão oral implica que muitas vezes se encontre o mesmo poema associado a melodias diferentes, ou poemas diferentes cantados com a mesma melodia, situação mais comum”. Estes factos podem ser verificados em localidades muito próximas, de que são exemplos: *Carolina* de Aldeia Nova do Cabo é *Namoro* em Escalos de Baixo; *Martinheira* em Idanha-a-Nova é *Morena* em Escalos de Baixo; *Pastorinha* em Aldeia Nova do Cabo é *Marinheiro* em Idanha-a-Nova (Dias, 1971).

Há quem sugira que as canções tradicionais são composições feitas por camponeses mais dotados, e cujos nomes caíram no esquecimento quando as melodias se difundiram pelas

⁸ O conceito *Folclore* assume três significados distintos mas interligados: 1)- representa o património transmitido oralmente proveniente dos meios rurais, aquele que é “autêntico” e “arcaico”; 2)- representa o conjunto de procedimentos de pesquisa sobre o património rural, com base na recolha e na análise documental; e 3)- representa um conjunto de princípios orientadores para a utilização da música, da dança e do traje pelos grupos etnográficos nas suas apresentações públicas (Castelo-Branco & Pestana, 2010; Pestana & Ribeiro, 2014).

peças e pelas regiões. Há, no entanto, uma outra teoria que defende a deterioração da arte popular, aquilo a que os alemães chamam «*Gesunkenes Kulturgut*». Segundo esta teoria, o povo não cria: apenas canta, adapta e, muitas das vezes, altera os motivos e temas originais das «esferas sociais mais elevadas» (Gallop, 1937).

Rodney Gallop (1937) refere que a canção portuguesa não é, totalmente, uma criação nacional. Há na canção tradicional uma certa influência italiana e francesa, cujo instrumento difusor foi a guitarra. O autor não exclui a Portugal a capacidade criadora, há antes, na sua perspetiva, um intercâmbio e influências culturais. Gallop não considera que os camponeses fossem incapazes de criar músicas, pois se também as crianças conseguem produzir pequenas melodias antes mesmo de saber falar, também um povo, ainda que por mais isolado ou primitivo que seja, conseguirá, mesmo de forma espontânea, criar uma canção. Neste sentido, o Dr. A. Graves (in Gallop, 1937) refere que:

Chamar o gado, apregoar, bradar no campo, eis provavelmente (sic) o início de todos os cantares. As canções de trabalho são já, talvez, extensões destas melodias primárias. O trabalho sugere certos ritmos: - assim o balanço do berço, o bater do martelo da bigorna, a passagem dos remos pela água, o rodar do sarilho ou engenho de fiar, convidam a canto ritmado, a princípio monòtamente (sic), para depois desenvolver grupos melódicos que se tornam melodias (p. 12).

Por outro lado, Fernando Lopes Graça (1991, p. 39) diz-nos que a canção portuguesa tem a sua inspiração e criação nas vivências das pessoas, afirmando que “É quase sempre um produto verdadeiramente nativo, e não uma transformação ou adaptação (para não dizer-mos uma degradação, como pretende a teoria um tanto despidiçada dos folcloristas alemães (...)), da criação culta”.

Redol (1939, in Morais, 2013a, p. 226) diz-nos que a “Música popular é aquela que o povo cria ou a que o povo assimila e guarda e modifica à sua maneira dando-lhe nova beleza (...)”.

Tal como afirma Silva (1871), no seu livro *Cantigas Populares*:

Não há um só povo em todo o universo, que não tenha as suas tradições mais ou menos gloriosas, os seus costumes as belezas do seu país e os seus amores, cantados pelos rudes poetas da aldeia em humildes canções, improvisadas ao som da democrática viola, ou de outro qualquer instrumento, conforme o uso da localidade (p. 5).

Outrora, homens e mulheres deslocavam-se de terra em terra para trabalhar nos campos ou propriedades senhoriais. Ao cantarem durante os trabalhos agrícolas, tornavam a labuta menos penosa e mais animada, possibilitando, também, um intercâmbio de canções com os trabalhadores que vinham de outros locais. A faina agrícola tornou-se, então, um dos veículos mais importantes de difusão da canção tradicional (Rodrigues, 1986).

As canções tradicionais, cantadas ou dançadas nos terreiros, nas tabernas, na estrada para o trabalho, nas romarias, ajudavam a esquecer os momentos menos bons da vida. Tal como afirma Dias (1971, p. 20), “(...) ao som do adufe, a caminho das romarias ou na labuta do campo, a boa gente da minha velha terra canta para amenizar as agruras da vida e solenizar datas consagradas ou festas tradicionais”.

Haverá sempre várias opiniões acerca da origem e natureza da canção tradicional. O importante será preservar e divulgar este tesouro cultural, pois trata-se do património musical português. Tal como afirma Gallop (1937, p. 35), “As cantigas do povo português são grande herança nacional, em risco de perder-se, ante a invasão da música mecânica, produzida em série, sem carácter de qualquer espécie”.

A primeira nação a interessar-se pelo estudo e recolha do seu cancionário musical, de forma científica, foi a Alemanha (Arroyo, in Thomás, 1913). É a partir do século XIX que, na Europa, se iniciam os primeiros estudos de folclore e arte popular, tornando-se a música uma das

últimas artes a ser estudada, talvez pela sua dificuldade técnica e pela necessidade de conhecimentos mais aprofundados por parte do investigador. Muitas das canções tradicionais perderam-se no tempo. No caso concreto de Portugal, é na segunda metade do século XIX que alguns estudiosos se consciencializam para a importância da recolha e estudo da música tradicional, destacando-se nas primeiras recolhas Antero de Quental e Teófilo Braga. Portugal possuiria um dos tesouros europeus mais ricos a nível musical, caso Almeida Garrett e Teófilo Braga tivessem tido conhecimentos musicais para transcrever as melodias, uma vez que recolheram apenas os poemas que apresentam nas suas obras (Adriano, 2002; Gallop, 1937).

Ao longo do século XX, vários musicólogos e investigadores têm reunido as canções tradicionais portuguesas, antecipando a sua perda ou alteração pela ação humana (Torres, 1998).

Também o Conservatório de Lisboa tentou organizar, por volta de 1900, um Cancioneiro Nacional tendo por base um sistema e método de recolha seguro das canções tradicionais, com o objetivo desta obra se tornar num importante contributo para o estudo da cultura musical portuguesa. A instituição apresentou um normativo onde expunha as ferramentas e os mecanismos que se deviam utilizar na recolha das canções tradicionais. Apesar dos apelos realizados a diversas entidades para que se procedesse ao levantamento do património musical, a verdade é que ninguém se mostrou interessado (Arroyo, in Thomás, 1913). Tal como aponta Carvalhinho (2010, p. 38), a música tradicional foi considerada durante algum tempo “(...) uma arte menor e deixada ao abandono pelos músicos de formação erudita”. Esta constatação é bem reveladora do destino fatídico (o esquecimento) que se esperava da canção tradicional, pois até os músicos, as pessoas mais aptas e capazes para proceder ao levantamento e transcrição das canções, se mostravam alheios à recolha das melodias.

Houve um período da história portuguesa em que as melodias tradicionais pareciam estar destinadas ao esquecimento em função da canção nacional por excelência – o fado, e do seu instrumento, a guitarra portuguesa. A este respeito, concordamos com Armando Leça (1945, p. 17), quando no seu livro *Música Popular Portuguesa* afirma que “O desconhecimento do nosso cancioneiro é que permite a oca adoração do fado apresentado como canção nacional”. Perante esta constatação, Almeida Garrett, escritor e dramaturgo português, decidiu recolher o que ainda existia de puro nas canções tradicionais, iniciando-se, assim, um verdadeiro renascimento do estudo do folclore nacional (Dias, 1964). Depois de Almeida Garrett, outros lhe seguiram os passos: José Francisco Arroio, César das Neves, Teófilo Braga, Adelino das Neves e Melo, Adolfo Coelho, Tomás Pires, Pedro Fernandes Tomás, Leite de Vasconcelos, Sousa Morais, Francisco Lacerda, Jaime Ferreira Pinto, António Joyce, Luís Chaves, Jaime Lopes Dias, Firmino Martins, Armando Leça, Rebelo Bonito, Abel Viana, Virgílio Pereira, Rodney Gallop, Fernando Lopes Graça, Margot Dias, Michel Giacometti, João Ranita da Nazaré, Manuel Dias Nunes, Serrano Baptista, Anne Cauffriez, entre outros.

Alguns dos trabalhos realizados no campo da investigação da canção tradicional nem sempre foram cuidadosamente tratados, carecem de rigor científico, tratando-se de trabalhos, por vezes, meramente «especulativos e algo confusos» (Graça, 1991). Relativamente a este assunto, Arroyo (in Thomás, 1913) refere que todo o trabalho de recolha das canções tradicionais está por fazer com base num método verdadeiramente científico, exigindo do investigador uma sólida base musical, um grande poder de observação e um elevado espírito crítico. Esta opinião é também partilhada por Nazaré (1979) quando afirma que a grande maioria do material etnográfico recolhido ainda se encontra por fazer. A análise desse material pode constituir um importante contributo para a compreensão da cultura portuguesa.

Fernando Lopes Graça (1991, p. 21) diz-nos que a canção portuguesa é “(...) a crónica viva e expressiva da vida do povo português (...)”. O compositor alerta para a necessidade de se proceder, nos locais onde a canção ainda não sofreu a influência do fado, ao levantamento *in loco* de todo o património musical, através de um Cancioneiro Geral, seguindo rigorosos critérios, e que reunisse todas as «preciosidades» do nosso folclore.

Em vários países da Europa, o estudo das canções começou a ser realizado através da recolha com recurso à grafonola (1878). Em Portugal, o registo das canções continuou a fazer-se pela via oral até muito tarde, não possibilitando o registo de pormenores rítmicos ou melódicos importantes (Torres, 1998).

Gallop (1937) refere que a notação fiel de melodias, entoadas por cantores «rústicos», é uma tarefa difícil e que requer uma grande aptidão musical. O investigador passou dois anos em Portugal a recolher canções tradicionais. A este propósito, Arroyo (in Dias, 1971) refere a tremenda dificuldade na transcrição das canções tradicionais, dando como exemplo um cantor que nas 10 vezes seguidas que entoou, modificou sempre a cantiga em alguns pormenores. No que respeita à notação, Arroyo (in Thomás, 1913, p. 16) diz-nos que se deve sempre efetuar tendo em conta a versão mais antiga, pois “(...) esta será sempre a mais pura e geralmente mais característica expressão do estado d’alma gerador”.

Já em 1913 Arroyo (in Thomás, 1913), alertava para a necessidade de se proceder à gravação, através do «gramophone», das canções tradicionais. Assim, “D’esta forma o investigador poderia ter sempre à mão a versão exata a transportar para o papel e a notação poderia atingir a exactidão máxima” (Arroyo, in Thomás, 1913, p. 24). Arroyo foi um dos primeiros portugueses a utilizar o fonógrafo na recolha das canções tradicionais.

A utilização de tecnologias para gravar o som efetuou-se em Portugal de forma mais sistemática com Kurt Schindler entre 1928 e 1931, e por Armando Leça entre 1939 e 1940, tornando-se este também um dos primeiros portugueses a utilizar o fonógrafo num trabalho de investigação nacional (Moraes, 2013a).

Armando Leça realizou, a partir de 1939, a convite do Estado Novo, numa ação para comemorar os 800 anos da Nação e os 300 anos da Restauração, um levantamento de músicas e danças populares de todas as regiões portuguesas. Essas gravações encontravam-se na antiga Emissora Nacional, hoje, esse espólio pertence à Rádio Televisão Portuguesa (Moraes, 2013a). O objetivo do Estado Novo consistia em “(...)organizar uma compilação das mais características e genuínas músicas e canções populares existentes em todas as províncias do continente português (...)” (Sardinha, 1992, p. 345), tarefa que Armando Leça realizou de forma empenhada e com recursos bastante limitados. Leça recolheu, por todo o continente português, mais de 12 horas de música em 82 localidades, numa tentativa de preservar a canção tradicional. O seu trabalho foi divulgado num programa da Emissora Nacional de Radiofusão, que se intitulava “Música Popular Portuguesa” (Pestana, 2011).

Apesar da iniciativa do Estado Novo, o regime ditatorial revelou-se também um elemento «castrador» da canção tradicional, uma vez que algumas quadras eram proibidas de cantar devido a fatores sociais e políticos, perdendo-se, por isso, alguma da genialidade das canções (Correia, 1984).

As canções tradicionais recolhidas por Michel Giacometti e harmonizadas por Fernando Lopes Graça representam a cultura musical portuguesa. Michel Giacometti, etnomusicólogo, contribuiu, de forma importantíssima, para que se preservasse grande parte deste tesouro imaterial – a canção tradicional (Cardoso, 2010). As canções tradicionais, harmonizadas para coro misto sem acompanhamento, foram interpretadas pelo Coro da Academia de Amadores de Música (Correia, 1984).

Realizar todo o levantamento do património musical e coreográfico nacional é uma missão difícil e quase impossível de concretizar, quer pela extensa riqueza existente, quer pelos custos que essa recolha implicaria (Giacometti, 1981).

Algumas das canções tradicionais foram salvaguardadas graças a três fatores importantíssimos: a recolha, por parte de músicos conscientes e qualificados; pela formação de grupos etnográficos nas aldeias, onde se reproduzem as «modas»; e a gravação de discos/CD de música tradicional, interpretada pelos próprios «cantadores» (Gallop, 1937).

Redol (1939, in Morais, 2013a, p. 226) refere a propósito dos grupos etnográficos “(...) ora na sua maioria esses ranchos nada nos mostram do património espiritual das suas regiões. Pretendem antes aproximarem-se dos corpos de baile das revistas (...)”. Na nossa perspetiva, os grupos etnográficos são um meio imprescindível para perpetuar as tradições e os cantares portugueses. Esses grupos devem, por isso, reproduzir exatamente os usos e costumes de cada região e, desse modo, perpetuar o valor da canção tradicional portuguesa.

A divulgação da música tradicional portuguesa ocorre através dos grupos etnográficos, que tentam reproduzir fielmente as músicas e danças dos nossos antepassados, e através dos músicos profissionais “(...) que tentam reinventar o tradicionalismo musical português, combinando características e princípios da música erudita com elementos basilares da música tradicional” (Porto, 2014, pp. 1-2). Gallop (1937) vê a canção tradicional como a fusão entre duas correntes opostas: por um lado, as melodias simples do povo que são transformadas em música erudita; e, por outro, a devolução ao povo das criações mais eruditas, nas quais se encontram os motivos melódicos simples do povo e que foram trabalhados por músicos profissionais.

Nesse sentido, e tal como afirma Fernando Lopes Graça (1941, in Morais, 2013a, p. 225), “Há que restituir ao povo a sua música. Há que restituir-lhe por dever e por necessidade. Por dever humano e por necessidade estética”. Também Mário Branco (in Correia, 1984, p. 173), defende que temos o dever “(...) de ir às raízes culturais do povo português, pegar nelas, trabalhá-las muito e devolvê-las ao povo (...)”.

A propósito da restituição da música ao povo português, Michel Giacometti afirma que:

Nós [Giacometti e Fernando Lopes Graça] desejávamos que esta cultura voltasse ao povo, que ele se apercebesse do valor da sua própria cultura através de edições feitas por gente da cidade mas que estava perto dele. Isto não conseguimos porque os discos iam cair nas mãos da ‘boa burguesia’, que tinha poder de compra para os adquirir e que eram caros precisamente porque a edição era limitada. Era um círculo vicioso (Giacometti in Correia, 1984, p. 178).

Será importante legar às gerações futuras o nosso património musical, sem isso, torna-se difícil compreender o contexto histórico e social da nossa nação (Redol, 1950).

3.1.1. A Canção Tradicional - Características

As canções tradicionais portuguesas apresentam características bastante peculiares, visível através da diversidade temática, da utilização de modos, da riqueza rítmica, constituindo-se, talvez, um dos mais ricos cancioneiros de música tradicional da Europa (Correia, 1984).

O valor da canção tradicional portuguesa expressa-se na citação de Fernando Lopes Graça (1991, p. 22), “Companheira da vida e trabalhos do povo português, a canção segue-o do berço ao túmulo, exprimindo-lhes as alegrias e as dores, as esperanças e as incertezas, o amor e a fé (...)”.

Redol (1939, in Morais, 2013a, p. 225) diz-nos que a música tradicional é “Simples e cândida, bela e emotiva nos seus instrumentos e na sua voz a música do povo”.

As canções tradicionais apresentam, geralmente, uma estrutura formal, com um carácter alegre ou melancólico, reflexo do típico gosto português (Dias, 1971). Tal como afirma Gallop (1937, p. 22), “(...) o povo adapta muito mais do que cria e reproduz mais do que produz, assimila apenas aquilo que lhe é congénito, e rejeita tudo o que fôr estranho ao seu temperamento”.

No que respeita à melodia da canção tradicional, esta apresenta-se, muitas vezes, em polifonia, nas formas antigas do *gymel* (canto em terceiras) e do fabordão (canto em terceiras e sextas). A melodia é quase sempre entoada por mulheres, exceto no Alentejo, onde os homens assumem uma presença maioritária (Giacometti, 1981).

Uma das características particulares da canção tradicional portuguesa é o estribilho, o que denota uma influência das cantigas de amigo dos trovadores. As canções podem ser divididas em duas partes, uma lenta, mais narrativa, e outra mais enérgica, mais coreográfica (Gallop, 1937).

As canções tradicionais portuguesas são do tipo *voix-de-ville*, ou seja, às melodias podem ser adaptadas diferentes letras. Segundo Graça (1991, p. 39), os poemas revelam um “(...) poder de síntese e grandeza onde se cristaliza toda a experiência, toda a capacidade emotiva e mesmo toda a filosofia do nosso povo, é a quadra, dizemos, que serve de fundo à melodia”.

Rossini Tavares Lima (in Carneiro, 1955, p. 19) afirma que a canção tradicional “apresenta uma relativa uniformidade de forma e estrutura, não ultrapassando, em extensão, a oito, doze ou dezasseis compassos, mais ou menos”.

Outro aspeto das canções tradicionais diz respeito às tonalidades das melodias. Muitas das canções baseiam-se na alternância entre o modo maior e menor. Porém, Fernando Lopes Graça faz a distinção entre três outros grupos de canções: canções modais (onde predominam o modo mixolídio, frígio e eólio), canções cromáticas (ou modos «exóticos») e melopeias que são construídas sobre um «núcleo tetracordal ou pentacordal» (Giacometti, 1981).

A canção tradicional apresenta, geralmente, um âmbito tonal limitado. A grande maioria das vezes é harmonizada entre a alternância de tônica e dominante, permanecendo, de certa forma, pobre a nível harmónico. Para Arroyo (in Thomás, 1913, p. 50), a canção portuguesa é “(...) considerada como bella de desenho, rica de rythmos, mas pobre de harmonia”. Lopes Graça (in Correia, 1984) defende que se deve retirar da canção toda a expressão artística e não «escravizar» a melodia à oscilação entre tônica e dominante. O compositor refere, ainda, que ao harmonizar a melodia com acordes complexos não se «desnatura a canção», antes pelo contrário, é uma forma de lhe descobrir as suas «virtuosidades artísticas».

Muitas das canções que o Doutor Jaime Lopes Dias (1964, p. 14) publicou, apresentou-as com acompanhamento pianístico, pois na sua conceção mais facilmente “(...) difundiria e perpetuaria entre os etnógrafos, entre os amadores de música, nos salões e até mesmo entre o povo das regiões onde elas não são conhecidas (...)” o valor intrínseco da canção tradicional.

Lopes Graça (in Correia, 1984, p. 184) refere que algumas das canções tradicionais, como por exemplo, *Era Ainda Pequeninha* e *Ó Divina Santa Cruz* (melodias tradicionais de Monsanto da Beira), não são melodias «simples e ingénuas», antes pelo contrário, são “(...) belíssimas melodias, largamente elaboradas, de um equilíbrio plástico perfeito, de uma ampla ‘respiração’, e carregadas de um potencial ora dramático, ora patético, ora simplesmente lírico, que faz delas pequenas maravilhas de expressão e musicalidade”.

Também a música religiosa exerceu uma certa influência na música tradicional, perceptível através do ritmo e da tonalidade, de que é exemplo o *S. João* recolhido em Casegas por Rodney Gallop. Relativamente à música religiosa, Giacometti (1981, p. 9) afirma que “(...) raramente ela se exprime de maneira devota ou exageradamente mística. Pelo contrário, transparece aí uma curiosa liberdade na convivência com santos protetores e outras divindades a quem são dirigidas rogações a visar fins utilitários imediatos”.

É impossível classificar as canções tradicionais portuguesas por regiões, devido à sua complexa diversidade. A ideia de que as canções das serras são lentas e tristes, e as músicas das planícies são alegres e enérgicas não são aplicáveis em Portugal. Veja-se, por exemplo, a alegria das canções do Minho, e a tristeza em certas melodias do Alentejo (Gallop, 1937).

Fernandes Thomás (1919), no seu livro *Cantares do Povo*, classifica as canções em Romances, Canções Religiosas, Danças de Roda e Cantigas de Rua. O Doutor Jaime Lopes Dias (1971) classifica as canções tradicionais em quatro categorias: Descantes – o que é cantado em coro e normalmente acompanhado por instrumentos típicos; Jogos de Roda e Modas de Bailar; Canções Religiosas, ou referentes a atos de culto; e várias – todas as que não se inserem nas categorias anteriores e que dizem respeito à vida quotidiana ou do trabalho. Por outro lado, Fernando Lopes Graça (1991) sugere dois tipos de classificações: canções monódicas e canções polifónicas. Na sua conceção, existe ainda uma outra possível classificação para as canções portuguesas: canções tonais, canções modais e canções cromáticas.

3.1.2. A Canção Tradicional da Beira Baixa

Em 1896, Pedro Fernandes Thomás publica *Canções Populares da Beira*, uma obra com 52 melodias recolhidas pelo autor e arranjadas com acompanhamento de piano, constituindo-se este o mais antigo trabalho sobre a região da Beira Baixa (Arroyo, in Thomás, 1913).

A música tradicional da Beira Baixa está inteiramente ligada ao quotidiano da vida rural (Marcelo, 1993b). Os beirões souberam exprimir, através das canções, as suas vivências, sentimentos, crenças, usos e costumes. Souberam manifestar, através de uma simples melodia, toda a sua vida (Dias, 1944).

Rodney Gallop (1937) afirma que:

Em minha opinião a parte de Portugal que oferece mais rica e interessante variedade de canções populares é, sem dúvida, a Beira Baixa, particularmente nos concelhos de Penamacor, Idanha e Covilhã. Não há melhor oportunidade de ouvir canções deste tipo do que uma das grandes romarias arraianas, a de N^a S^a do Almortão, por exemplo, ou a de N^a S^a da Póvoa (p. 27).

Para Gallop (1937), o interior de Portugal conservou uma das maiores riquezas musicais devido ao seu isolamento. Tal como refere o autor:

(...) a chave do enigma está em a guitarra não ter penetrado nestas regiões, onde continua a tradição do adufe. O adufe, sendo, como é, instrumento atonal, de percussão, não afeta, como faz a guitarra, a tonalidade das melodias que acompanha (Gallop, 1937, p. 35).

A influência espanhola na canção tradicional portuguesa nota-se, particularmente, no ritmo e na tonalidade. Um dos ritmos mais característicos é o chamado *tiempo de guajiras*, uma alternância entre os compassos 6/8 e 3/4 que se pode identificar em muitas das canções junto à fronteira, de que é exemplo a canção *Milho Verde*, cantada na Beira Baixa. Outra influência andaluza diz respeito à cadência frígia⁹ com o seu habitual *basso di lamento*, e onde se destaca, por exemplo, a utilização de apogiaturas feitas pela garganta (Dias, 1971; Gallop, 1937).

Fernando Lopes Graça e Artur Santos referem que algumas das canções tradicionais da Beira Baixa têm um carácter modal com influências árabes e gregas (Costa, 2005). São também comuns as melodias no modo frígio, sem sustenido no sol (Gallop, 1937). Uma outra característica da canção da Beira Baixa diz respeito à entoação a duas vozes (Marcelo, 1993b).

Fernandes, Fernandes e Madeira (1996, p. 2), consideram que na Beira Baixa “(...) a canção é dum tipo mais arcaico, de linhas severas com muitas reminiscências modais e entoações microcromáticas, prevalecem os velhos instrumentos usados nas atividades pastoris”.

⁹ Tal como afirma Borba (1937, p. 75), “A cadência frígia, que para bem se compreender e empregar, é necessário conhecer a estrutura e função estética dos velhos modos medievais, é característica de certas canções populares de que é rico o folclore peninsular. É exclusiva do modo menor, descendo, por graus conjuntos da tónica à dominante”.

José Afonso foi um dos pioneiros a utilizar o adufe e a canção tradicional da Beira Baixa como elemento criativo na música popular portuguesa, divulgando, de forma bastante positiva, o folclore nacional, de que são exemplos as canções *Milho Verde*, *Senhora do Almortão*, *Maria Faia* e *Moda do Entrudo*.

3.1.3. A Canção Tradicional no Ensino e o Seu Valor Artístico - A Canção Como Material Didático

Frequentemente, a disciplina de Formação Musical é orientada para a aprendizagem auditiva e para a teoria, com exercícios repetitivos e sem conteúdo musical, não servindo os reais interesses dos alunos. Tal como refere Almeida (2009b, p. 49), torna-se importante estimular a criatividade que “[...] embora presente em todos os programas, nem sempre é, ainda, devidamente [considerada]”. Nas escolas, as aulas de música incidem, muitas das vezes, no repertório clássico, nomeadamente os *lieder*, os quais não fazem parte do “[...] universo cultural dos alunos” (Vilela, 2009, p. 26).

Almeida (2009b) considera que qualquer elemento musical (duração, intensidade, altura e timbre) pode promover o desenvolvimento da criatividade, dando como exemplo o recurso a canções e jogos musicais.

Todas as atividades que realizamos dentro da sala de aula devem ter um carácter didático e, nesse contexto, a canção torna-se um excelente recurso. Ao utilizar as canções, várias questões se colocam: quais os critérios que se devem utilizar para decidir que canções trabalhar nas aulas? Quais os conteúdos a serem abordados? Que recursos utilizar para trabalhar as diferentes competências? Posto isto, a utilização das canções exige, por parte do docente, uma grande preparação, de modo a desenvolver atividades diversificadas e entusiasmantes, adaptadas à idade, aos conteúdos do programa e aos reais interesses dos alunos (Moleiro, 2011).

Desde muito cedo que a aprendizagem humana ocorre através das canções. São uma ferramenta singular e nas quais se podem explorar vários conteúdos. O ensino através das canções não deve ser despropositado ou inconsciente, é importante que se tenha um objetivo de aprendizagem válido. Cantar nas aulas promove o desenvolvimento de um ambiente rico em aprendizagens e estímulos, já que os alunos ficam mais calmos e motivados. O estudo das canções permite, também, o conhecimento de elementos culturais e linguísticos de uma determinada região ou país (Miranda, 2013).

Atualmente, consequência do desenvolvimento dos meios tecnológicos, o professor tem à sua disposição, de forma fácil e gratuita, vários materiais didáticos, ficando ao seu critério procurar as canções que melhor se adequam aos objetivos pedagógicos (Moleiro, 2011).

Ao seleccionar o material sonoro (gravações) para reproduzir nas aulas, o professor deve evitar as músicas em que a letra não seja perceptível devido à sobreposição do acompanhamento instrumental ou à existência de uma articulação pouco definida. Caso os materiais se revelem deficientes ao nível da qualidade, estes podem produzir desinteresse e desmotivação nos alunos e, por conseguinte, estes não conseguirão realizar as tarefas solicitadas de forma eficaz. Um dos maiores receios dos professores com a utilização das canções prende-se com a incerteza quanto ao facto de os alunos gostarem, ou não, de determinada canção. Será

importante que o professor conheça os gostos e preferências musicais dos alunos, por exemplo, através de uma ficha de diagnóstico (Moleiro, 2011). Contudo, a competência do professor pode conduzi-lo a despertar nos alunos novos interesses.

Osman e Wellman (1978, in Moleiro, 2011) consideram que na hora de escolher uma canção para aplicar nas aulas, o professor deve responder a um conjunto de questões:

1. Repetem-se palavras, frases, linhas ou refrões?
2. Pode aprender-se a melodia com facilidade? Fica no ouvido?
3. Tem um padrão rítmico marcado?
4. Contém estruturas linguísticas úteis?
5. O vocabulário é útil?
6. Reflete aspectos da cultura, costumes, tradições, acontecimentos ou épocas históricas que seriam de utilidade para os alunos?
7. A canção teve algum tipo de projecção internacional, algum interesse cultural ou continua a escutar-se e a cantar-se na actualidade? (pp. 14-15).

Todas estas questões são de extrema importância na tangibilidade dos objetivos didáticos nas aulas de Formação Musical.

Cruz (1988) chama-nos a atenção para uma questão importante, a utilização de materiais estrangeiros que pensamos tratar-se de recursos nacionais:

Qualquer criança conhece «O balão do João», ou «O meu chapéu tem três bicos», ou o deplorável «Atirei o pau ao gato», o que essa criança não saberá é que estas canções que lhe acompanham a infância são respetivamente inglesa, alemã e brasileira. As crianças cresceram e têm a surpresa desagradável de descobrirem que têm quase exclusivamente um reportório estrangeiro e não conhecem o seu próprio reportório. Depois torna-se-lhes mais difícil destrinçar, de entre o que sempre cantaram, o que era ou não português. Torna-se também penoso chegar à conclusão de que parte da música folclórica portuguesa já se perdeu e do que resta ainda nas populações não urbanas, grande parte corre o risco de se perder (p. 11).

Na escolha do reportório para as aulas de Formação Musical, as canções devem apresentar uma melodia, ritmo, letra e tessitura adequadas às capacidades dos alunos. É também importante que o professor tenha em consideração a opinião dos estudantes, pois pode contribuir para enriquecer a prática pedagógica. As atividades devem ser cuidadosamente planeadas, no entanto, o professor deve permitir que aconteçam improvisos, podendo a criatividade constituir um momento de prazer para os jovens (Tennroller & Cunha, 2012).

Para Caetano e Gomes (2012, p. 77), o professor não deve escolher as canções que os alunos ouvem na televisão ou na rádio, “tendo em vista que muitas destas apresentam um conteúdo relacionado à sexualidade – ou sua banalização, na verdade – à violência e outros temas não apropriados para determinadas idades”. Na opinião dos autores, este tipo de música não acrescenta nenhum conhecimento às crianças, pelo contrário, são um recurso limitador de aprendizagem.

A canção tradicional, utilizada no ensino da música desde a mais tenra idade, pode constituir um recurso extremamente benéfico para a aprendizagem e desenvolvimento musical (Raposo, 2009). Também na perspetiva de Torres (1998, p. 14), “Uma canção, interpretada em diferentes fases de crescimento do indivíduo faz-lhe despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas”.

Através das canções tradicionais os alunos podem desenvolver a memória auditiva, aumentar o vocabulário da língua materna, desenvolver a leitura, a consciência rítmica, o

conhecimento do património nacional, o desenvolvimento da coordenação motora, etc.. Com recurso às canções, os jovens aprendem música de um modo mais rápido, isto porque as melodias ficam rapidamente no seu consciente (Santana & Santos, 2013; Torres, 1998).

Com as canções, os alunos podem fortalecer várias capacidades como, por exemplo, o desenvolvimento da memorização, da entoação e da dicção. Assim, os jovens conseguem memorizar sequências de palavras sem necessidade de um grande esforço, isto porque se a canção for selecionada seguindo determinados critérios, não existem pausas nem problemas com a dicção do texto (Coronado González & Garcia González, 1994).

Numa investigação conduzida por Green em 2006, em 21 escolas da Inglaterra, com alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, cujo objetivo consistia em verificar o impacto da utilização de música tradicional no ensino, constatou-se que, depois da sua utilização nas aulas, os alunos desenvolveram a capacidade de ouvir de forma crítica e atenta as músicas, possibilitando também um sentimento de felicidade e empolgação nos estudantes (Couto, 2008).

As canções tradicionais apresentam, por vezes, harmonia, texto e melodia simples. Os temas das canções expõem, frequentemente, as vivências do dia-a-dia. Deste modo, o estudo do repertório tradicional pode contribuir para o debate de assuntos presentes no texto, fomentando, assim, o espírito crítico dos alunos (Moleiro, 2011). As canções têm, também, implícitos certos valores da cultura portuguesa. São, por essa razão, uma ferramenta essencial e pela qual se pode iniciar a aprendizagem musical, tornando-se a base para o estudo da música erudita (Raposo, 2009).

Fernando Lopes Graça (1991) refere a necessidade de se «reaportuguesar» o gosto musical através da canção tradicional. Para tal, será necessário que etnógrafos, músicos e educadores competentes se dediquem, de forma plena e consciente, à missão de «evangelizar» musicalmente com recurso à canção tradicional. O Músico e Compositor destaca, ainda, a importância de se tornar obrigatório nas escolas e em todos os níveis de ensino o canto, como meio de divulgar e fazer prevalecer na memória dos portugueses as nossas canções tradicionais. Graça (1991, p. 52) afirma que “Familiarizando-se desde cedo com a nossa canção popular, as nossas crianças e a nossa juventude adquiririam um repertório que, continuado a ser praticado e enriquecido pela vida fora, constituiria para os Portugueses um tesouro de alegrias e estímulos (...)”.

Contrariamente ao que acontece em Portugal, no Rio de Janeiro ensinam-se as canções tradicionais aos alunos dos Conservatórios. Também nas escolas públicas do México as crianças aprendem as canções da tradição oral, fomentando, assim, a aprendizagem da sua própria herança cultural (Leça, 1945). Deste modo, torna-se imperativo que professores e educadores utilizem, cada vez mais, repertório tradicional no ensino da Formação Musical, não só para perpetuar o valor da canção tradicional, mas porque faz parte da cultura e do património nacional.

3.1.4. Instrumentos Musicais

A música «profissional» foi introduzida na Península Ibérica pelos mouros que animavam as festas populares e os casamentos dos príncipes. Grande parte dos instrumentos utilizados

atualmente, como o violino, a guitarra, o alaúde, a gaita-de-foles ou o adufe, foram trazidos pelos árabes (Alves, 1999).

Em 1961, Ernesto Veiga de Oliveira em conjunto com Benjamim Pereira, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, realizaram um levantamento dos instrumentos musicais populares portugueses. Estes investigadores concluíram que os instrumentos mais antigos se encontravam junto à fronteira espanhola, onde predominava a pastorícia (Costa, 2011).

As canções tradicionais da Beira Baixa são acompanhadas por instrumentos típicos, nomeadamente o adufe, o bombo, o triângulo, o reco-reco, os almofarizes, o pandeiro, as genebres, as castanholas, a sarronca ou zamburra, as flautas campestres, os cavaquinhos, as violas, os harmónios e as gaita-de-beiços. As canções são ainda tocadas ao som do acordeão e da concertina – de origem alemã – instrumentos estes que têm vindo a substituir, gradualmente, o harmónio e a gaita-de-beiços. A crescente utilização do acordeão e da concertina explica-se devido às suas maiores possibilidades técnicas e interpretativas (Dias 1964; Reis & Xavier, 2004; Ribas, 1982).

De seguida, apresentamos, sucintamente, os instrumentos mais simbólicos da Beira Baixa: o adufe, a genebres, a bandurra, o bombo, a sarronca, a flauta travessa e o acordeão.

O adufe ou pandeiro (Fig. 4), de origem árabe, foi introduzido na Península Ibérica entre os séculos VIII e XII. Instrumento classificado como um bimembranofone, é um tambor de percussão de altura indeterminada e, talvez, um dos instrumentos mais antigos que, ainda hoje, se continua a tocar com alguma representatividade a nível local e nacional. O adufe é, geralmente, quadrado e com corpo de madeira. Possui duas membranas (pele de carneiro, cabrito ou, na falta destes dois, de vaca), bem esticadas e que cobrem toda a «caixa». No seu interior possui soalhas, agora caricas, que lhe dão um timbre especial. É tocado em grande parte do distrito de Castelo Branco, principalmente em Idanha-a-Nova, Monforte da Beira, Malpica do Tejo, Caféde e Póvoa de Rio de Moinhos. Este instrumento é tocado por mulheres (adufeiras) e acompanha as canções das romarias da Beira Baixa como, por exemplo, a Senhora do Almortão, a Senhora da Azenha e a Senhora da Póvoa. Deve ser tocado com as duas mãos e os dedos devem estar muito soltos, uma vez que a mão esquerda segura o instrumento e a mão direita reproduz o ritmo (Carvalho, 2010a; Fernandes et al., 1996; Lobo, 1984; Marcelo, 1993b; Oliveira, 2000).



Figura 4 - Adufe. (Fonte: Opiniones de Riq¹⁰)

¹⁰ Disponível em: <http://www.datuopinion.com/adufe>, consultado a 02/03/2017.

A genebres (Fig. 5), um idiofone, é um instrumento de percussão, talvez de origem espanhola, e surgiu em Portugal por volta do século XVII. É utilizado ao pescoço como uma espécie de colar e existe apenas na zona de Castelo Branco, especificamente na freguesia da Lousa. É constituído por um conjunto de 14 barras cilíndricas de madeira cada vez maiores, fazendo lembrar um xilofone. É tocado unicamente por homens, no mês de maio, em honra da Senhora dos Altos Céus - Lousa. Este instrumento toca-se afastado do corpo e a baqueta percorre todas as barras de madeira de cima para baixo, produzindo vários glissandos (Carvalho, 2010b; Francisco, 2012; Oliveira, 2000; Reis & Xavier, 2004).

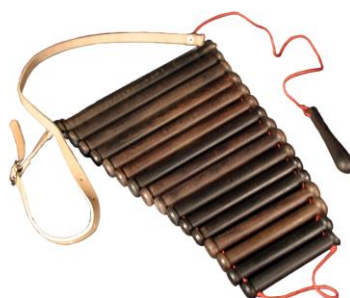


Figura 5 - Genebres. (Fonte: Mission¹¹)

A bandurra ou viola beiroa (Fig. 6), um cordofone, instrumento característico do distrito de Castelo Branco, tem origem desconhecida. Porém, sabemos que, já no século XVII, acompanhava a genebres na dança dos homens¹². A viola beiroa era vendida nas grandes romarias da Beira Baixa (Senhora do Almortão e Senhora da Póvoa). Este instrumento era utilizado em canções festivas e em serenatas aos noivos. Tal como refere Oliveira (2000, p. 121), “A viola beiroa, segundo consta, era sobretudo própria da gente arraiana e usava-se, como a nortenha, para acompanhar descantes festivos, aos domingos, nas tabernas, e sobretudo nos parabéns e serenatas aos noivos, na véspera e na noite da boda”.

Presentemente, a viola beiroa encontra-se em progressivo ressurgimento. Várias entidades, entre as quais a Fundação INATEL, a Câmara Municipal de Castelo Branco e a Câmara Municipal de Idanha-a-Nova, têm dinamizado a viola beiroa por forma a evitar o seu desaparecimento, quer através da formação de cursos instrumentais com professores da região e que, por isso, conhecem bem o instrumento, quer através de ateliês de construção da própria viola beiroa, nomeadamente com o Mestre Alísio Saraiva – último construtor da bandurra. Este instrumento apresenta, como característica única, duas cordas suplementares de arame que se tocam sempre soltas, chamadas de “requintas” (Câmara Municipal de Castelo Branco & Associação Recreativa e Cultural Viola Beiroa [CMCB & ARCVB], 2016; Carvalhinho, 2010; César, 2010; Reis & Xavier, 2004).

¹¹ Disponível em: <http://www.mission.com/pt/produto/84>, consultado a 02/03/2017.

¹² A dança é interpretada por nove dançarinos (seis homens e três crianças). Um homem preside à dança tocando a genebres. Todos os restantes elementos tocam a viola beiroa ao mesmo tempo que participam na coreografia (Francisco, 2012).



Figura 6 - Viola Beiroa. (Fonte: Pinterest – The world's catalog of ideas¹³)

O bombo (Fig. 7), bímembranofone de percussão, de grande dimensão, é “[...] constituído por uma caixa de ressonância cilíndrica em madeira (nogueira, castanho ou pinho contraplacado) [...]” (Carvalho, 2010c, pp. 148-149). Desempenha a função de instrumento de acompanhamento (marcar a pulsação) ou como instrumento solista (grupo de bombos). A presença deste instrumento evidencia-se, principalmente, na zona do Fundão (grupo de bombos Zés-Pereiras¹⁴). Na sua construção utilizam como membrana, preferencialmente, a pele de cavalo (por ser mais resistente) ou de cabra (menos duradoura). Tal como referem Reis e Xavier (2004, p. 227), “Os enormes bombos transportam-se a tiracolo. Vão quase verticalmente, apoiados sobre o joelho direito do tocador, que o levanta a cada passo que dá, para que desta forma vá aliviando o peso”. No que respeita à maceta para fazer vibrar a membrana, pode ser de algodão, cortiça ou outro tipo de madeira.



Figura 7 - Bombo. (Fonte: Folclore de Portugal¹⁵)

A sarronca (ronca, zorra, zabumba, roncadeira) ou zamburra, como lhe chamam os espanhóis (Fig. 8), é um membranofone friccionado bastante primitivo. Apresenta uma caixa-de-ressonância, feita de barro ou madeira, coberta por uma pele de ovelha, caneiro, cabra ou coelho. Possui uma haste ao centro - “gavanito” ou “sapo” - o qual se esfrega com a mão e produz a vibração. Para tocar zamburra a mão deve estar húmida de modo a permitir a fricção da haste para cima e para baixo (Carvalho, 2010d; Oliveira, 2000; Reis & Xavier, 2004). Este instrumento tem um som peculiar, fazendo uma clara imitação do zurrar dos burros, como refere Oliveira (2000, p. 280), “[...] produz-se desse modo um ruído grave e fundo, que o bojo da caixa transforma no ronco que caracteriza o instrumento”.

¹³ Disponível em: <https://pt.pinterest.com/pin/154389093452882755/>, consultado a 02/03/2017.

¹⁴ Segundo Carvalho (2010e, p. 1354), os Zés-Pereiras são “[...] Grupos musicais constituídos por um número variável (geralmente de três a 20 homens) de tocadores de gaita-de-foles, bombos e caixas. (...) Os zés-pereiras utilizam ritmos padronizados e executam um repertório composto por melodias convencionadas como tradicionais, bem como por melodias do repertório dos sucessos comerciais da música ligeira e da música popular em Portugal”.

¹⁵ Disponível em: <http://www.folclore-online.com/instrumentos/instrumentos-musicais/membranofones/bombos-tambores.html#.WLe70VXyIV>, consultado a 02/03/2017.

A sarronca era bastante utilizada durante as festas do Carnaval e do Natal. O instrumento caiu em desuso durante o século XX. Atualmente, a sarronca é tocada apenas por um número reduzido de grupos etnográficos (Carvalho, 2010d).



Figura 8 - Sarronca. (Fonte: Joaquim António Silva¹⁶)

A flauta travessa (Fig. 9), um aerofone de caráter pastoril, em tempos, bastante utilizada na Beira Baixa, possui seis furos na face superior e mede aproximadamente 45 centímetros. Este instrumento é construído em sabugueiro ou vime. A flauta é tocada com as duas mãos, voltada para o lado de fora, e possui uma amplitude natural de oitava diatónica. Na zona do Fundão, eram construídas por artesões locais que as vendiam nas feiras e romarias mais importantes da região. Presentemente, é ainda habitual vermos grupos de bombos com uma flauta travessa a animar as aldeias da Beira Baixa (Oliveira, 2000).



Figura 9 - João dos Reis Barata a tocar a flauta travessa (Malpica do Tejo). (Fonte: Projecto Natura¹⁷)

Para Nunes, Raposeira e Castelo-Branco (2010), a utilização do acordeão está documentada a partir da primeira metade do século XX. Porém, e tal como indicam as autoras, toda a história e introdução do acordeão no país está por investigar.

¹⁶ Disponível em: <http://www.jasilva.me/jogralesca/media/galeria-instrumentos/large-23.html>, consultado a 02/03/2017.

¹⁷ Disponível em: <http://natura.di.uminho.pt/ARQEVO/textospa/pdf/flautas.pdf>, consultado a 02/03/2017.

O acordeão (Fig. 10), aerofone de palheta livre, é um instrumento de origem alemã, bastante utilizado em Portugal, principalmente na zona norte do país. Na Beira Baixa, o acordeão acompanha as canções e danças tradicionais, e continua a ser utilizado para abrilhantar as festas e romarias das aldeias. Presentemente, o acordeão assumiu uma posição indiscutível em quase todos os grupos de música tradicional, substituindo a viola, o harmónio e a gaita-de-beiços (Reis & Xavier, 2004).



Figura 10 - Acordeão. (Fonte: Instrumentos Musicais – Saiba tudo sobre instrumentos musicais¹⁸)

Eugénia Lima (Fig. 11), acordeonista, compositora e professora, natural de Castelo Branco, foi um dos maiores rostos do acordeão em Portugal e no estrangeiro. Como instrumentista, estreou-se apenas com quatro anos de idade. Considerada a grande embaixadora do acordeão em Portugal e no estrangeiro, ao longo da sua vida recebeu vários prémios pelo seu mérito musical e contributo na afirmação do acordeão como instrumento virtuoso. Compôs mais de 200 obras para acordeão. A sua música recebeu influências melódicas e rítmicas da canção tradicional portuguesa. Tal como referem Raposeira e Nunes (2010, p. 699), “O seu estilo performativo é marcado por uma notável capacidade de improvisação e de ornamentação, aliadas a uma exploração dos recursos do instrumento, combinando diferentes registos tímbricos e, sobretudo, atribuindo aos baixos um papel preponderante no acompanhamento de melodias”.



Figura 11 - Eugénia Lima a tocar acordeão. (Fonte: Fátima Missionário – Outra visão do mundo¹⁹)

¹⁸ Disponível em: <http://instrumentosmusicais.com.pt/acordeao/>, consultado a 02/03/2017.

¹⁹ Disponível em: <http://www.fatimamissionaria.pt/artigo.php?cod=29382&sec=6>, consultado a 10/10/2017.

3.2. A Importância do Canto em Formação Musical

3.2.1. Breve Contextualização Histórica da Formação Musical

Presentemente, o ensino da música tem vindo a ser cada vez mais objeto de estudo e de reflexão. Pretende-se que os alunos sejam, cada vez mais, «agentes construtores» do seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, a disciplina de Formação Musical tem sido alvo de algumas transformações significativas ao longo dos tempos, quer ao nível do currículo, dos programas e também no que concerne à formação dos professores (Correia, 2014).

Desde a formação de Portugal até ao século XVIII, o ensino da música acontecia apenas na esfera eclesiástica. A primeira escola especializada no ensino da música, o Conservatório de Música de Lisboa, foi criada por Decreto a 5 de maio de 1835, através do pianista, compositor e professor João Domingos Bomtempo. A instituição foi, durante muitos anos, a única escola a proporcionar o ensino oficial de música. Esta situação alterou-se a partir de 1917, com o surgimento do Conservatório de Música do Porto e dos restantes Conservatórios e escolas privadas (Ribeiro & Vieira, 2010; Rodríguez, 2014).

Após a implementação da República em 1910, a cultura e o ensino da música sofreram várias transformações. Todavia, só a partir de 1919, com a participação dos músicos Viana do Motta e de Luís de Freitas Branco, é modificado o currículo do Conservatório, tendo como objetivo uma melhor formação geral e musical de músicos profissionais, assim como a adequação dos programas e dos métodos pedagógicos. Com o surgimento do regime ditatorial em Portugal, ocorre um retrocesso nas reformas de ensino da música até então implementadas, de que são exemplo a redução do número de anos de alguns cursos, o fim da distinção por graus de ensino, o fim de algumas disciplinas e a aposta na focalização do estudo do músico numa área em específico. Apesar de terem existido várias comissões nos anos seguintes para reformar o ensino da música em Portugal, a verdade é que tais tentativas se revelaram inidóneas, não havendo vontade, por parte do poder político, para proceder a transformações estruturais (Ribeiro & Vieira, 2010; Rodríguez, 2014).

A partir de 1971, o Conservatório Nacional entra em regime de Experiência Pedagógica, procedendo-se a uma reorganização dos seus programas, planos de estudos, condições de ensino e exames (Santos, 2013a). Tal como aponta Rodríguez (2014), apesar das transformações terem ocorrido apenas a partir de 1990, esta experiência pedagógica era já uma tentativa de inserir o ensino artístico da música no ensino regular. É também na década de 70 que o ensino da música passa a ser entendido como uma componente necessária e indispensável na formação plena das crianças, constituindo-se a educação artística um dos direitos fundamentais de todos os jovens.

Segundo Santos (2013a), as escolas e as academias de música surgem, sobretudo, entre a década de setenta e oitenta, devido à incapacidade dos conservatórios nacionais conseguirem admitir mais alunos.

É através do Decreto-Lei nº 310 de 1 de julho de 1983 que, no ensino especializado da música, a disciplina de Solfejo passa a designar-se Formação Musical, cuja obrigatoriedade de frequência passa de três para seis anos. Com o presente normativo, procede-se, também, à revisão dos programas curriculares, à criação dos cursos superiores de música e à formação dos alicerces do ensino vocacional da música (Monteiro, 2015). As Artes são introduzidas no

sistema geral de ensino. São criadas as áreas vocacionais de Música e Dança no então designado ensino preparatório, hoje ensino básico e secundário. Ao nível superior, surgem as Escolas Superiores com os cursos de Música, Cinema, Dança e Teatro, inseridos nos Institutos Politécnicos. São criados, no ensino preparatório e secundário, os cursos gerais de Instrumento. No ensino secundário, os cursos tornam-se mais específicos, contemplando as vertentes de Formação Musical, Instrumento e Canto. Através do Decreto-Lei nº 310/83 passam a existir três componentes no ensino artístico: formação geral, formação específica e formação vocacional. No que respeita à frequência dos cursos de ensino artístico especializado, passa a ser realizada nas vertentes: regime integrado, regime articulado e regime supletivo. No que concerne ao regime articulado, este tipo de ensino funciona com a parceria das escolas do ensino regular, onde os alunos recebem a formação geral, e com as escolas de ensino especializado, onde recebem a formação vocacional. No regime supletivo, os alunos frequentam a escola especializada por sua própria iniciativa e suportam os custos da sua aprendizagem, não existindo diminuição ou qualquer articulação dos horários ou do currículo com a escola regular. Por sua vez, o regime integrado permite a possibilidade de os alunos receberem a formação geral e vocacional no mesmo estabelecimento de ensino (Castilho, 2015; Ribeiro & Vieira, 2010; Rodríguez, 2014; Santos, 2013a).

Apesar do Decreto-Lei nº 310/83 ter sido importante para implementar o ensino vocacional da música, a verdade é que os problemas estruturais nunca foram completamente resolvidos (Cardoso, 2013; Rodríguez, 2014). Castilho (2015) refere, a este propósito, que a implementação do ensino vocacional da música revelou-se um processo lento, uma vez que:

(...) o seu acesso foi dificultado pela sua distribuição geográfica, e ainda agravado pelo facto de somente seis serem escolas oficiais e todas as outras (53, dados de 1999) particulares ou cooperativas, por isso, terem de cobrar propinas elevadas. Como tal, só uma minoria da população podia ter acesso ao ensino vocacional (p. 5).

A portaria nº 294/84, de 17 de maio, veio consolidar o ensino articulado. Esta diretiva tinha como principal objetivo a substituição de algumas disciplinas da escola regular por outras da escola vocacional. O aparecimento significativo de legislação na década de 80 deveu-se à vontade de democratizar o ensino da música, tal vontade revelou-se insuficiente pois os recursos humanos e materiais disponíveis eram limitados (Cardoso, 2013).

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, define a educação artística como “a que se destina a todos os cidadãos, independente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da formação geral”, e a educação vocacional como “a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (Ribeiro & Vieira 2010, p. 1425).

Em 1998, com a portaria nº 370/98, de 29 de junho, procede-se ao enquadramento do regime de Experiência Pedagógica, estabelecendo-se os planos de estudos e as condições em que podem ser conferidos diplomas no ensino especializado da música (Rodríguez, 2014).

Com a portaria nº 691/2009, de 25 de junho, referente ao ensino artístico especializado, são criados os Cursos Básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano, com a aprovação dos seus respetivos planos de estudo (condições de admissão, constituição de turmas, progressão escolar, carga horária e sistema de avaliação). Este documento visava o enquadramento da formação artística especializada no ensino básico, a articulação das diferentes componentes

curriculares e uma vasta oferta formativa no ensino artístico especializado (Almeida, 2009b; Marinho, 2013).

Posteriormente, é criada nova legislação (Portaria nº 225/2012 de 30 de julho; Portaria nº 243-B/2012 de 13 de Agosto) que vem alterar as condições de admissão, progressão, avaliação, certificação e os planos de estudo do ensino básico e secundário, respetivamente (Castilho, 2015; Santos, 2013a)

Sousa (2005) refere que através da melhoria das condições socioeconómicas e da democratização do ensino, a música passou a fazer parte da vida das crianças, assistindo-se a um aumento substancial do número de escolas a ensinar música e a um aumento do número de alunos a querer aprender música. Porém, e tal como afirma o autor, a taxa de insucesso e de abandono no ensino especializado da música é cada vez maior, “É muito escasso o número de alunos a completarem o curso de instrumento, sendo frequente na generalidade das Academias e Escolas de Música a existência de um número muito reduzido de alunos a frequentarem os últimos anos” (p. 20).

A disciplina de Formação Musical é descendente das antigas disciplinas de Rudimentos e Solfejo, cujos principais objetivos consistiam na realização de uma leitura fluente e no domínio da escrita musical, com vista a formar músicos dotados de grandes destrezas técnicas e interpretativas (Pedroso, 2004). Presentemente, um dos objetivos mais relevantes da Formação Musical consiste no desenvolvimento da capacidade de compreender, de forma crítica, a linguagem musical (Santos & Fornari, 2015). A Formação Musical enfrenta um novo paradigma face à conjuntura do ensino. Hoje, considera-se que a disciplina deva ser mais «lata e global» na transmissão de conhecimentos e, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos uma experiência musical enriquecedora, uma vez que nem todos os alunos ambicionam um percurso musical profissional, mas apenas um «contacto» com a música (Pedroso, 2004). Esta ideia é também defendida por Sousa (2005), quando afirma:

A maior parte dos alunos que frequentam o ensino especializado não pretende uma carreira profissional nesta área, mas apenas aprender música e aprender a tocar um instrumento como forma de ocupação de tempos livres, como um enriquecimento cultural, pessoal e social, obter uma formação musical como complemento da formação geral, que possa contribuir para o seu desenvolvimento integral como pessoa. Este conflito entre aquilo que a escola oferece e as expectativas dos alunos parece levar a que abandonem precocemente os estudos musicais (p. 29).

3.2.2. O Canto nas aulas de Formação Musical

Vários pedagogos do século XX, tais como Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Maurice Chevais (1880-1921), Maurice Martenot (1898-1980), Edwin Gordon (1927-2015), Justine Ward (1879-1975), entre outros, mostraram, através das suas propostas de ensino, a importância que o canto desempenha no desenvolvimento musical dos jovens.

Tal como aponta Gomes (2015, p. 3), “A voz é o meio de expressão humana por excelência (...). A voz humana depende da personalidade de cada um e desenvolve-se e aperfeiçoa-se ao longo da vida, através de boas práticas vocais adquiridas na infância”.

Gordon (2000a) defende que a prática vocal deve iniciar-se durante os primeiros cinco anos de vida. Assim, durante a infância, e até mesmo na fase intrauterina, os pais devem ser os

primeiros professores de música dos filhos, proporcionando-lhes a audição de canções que possam estimular o desenvolvimento musical.

Cantar é uma atividade que está presente desde os primórdios da humanidade. Cantar em grupo promove a socialização e o espírito de cooperação (Costa, 2010). É através do canto coral que os alunos perdem a noção de individualidade excessiva, criam um sentimento de grupo, de trabalho conjunto e desenvolvem, assim, a noção de solidariedade humana. A escolha consciente do repertório facilita o desenvolvimento musical, uma vez que se trabalham aspetos como a afinação, a leitura e a precisão rítmica (Figueiredo, 2005; Kerr, 2011).

Partilhamos da opinião de Gomes (2015), quando refere, sobre o canto em grupo, o seguinte:

Desta forma são aperfeiçoados os conhecimentos musicais e ampliada a cultura geral por meio de uma recreação superior. Trabalhar em conjunto favorece o espírito de cooperação e cordialidade. Controlando os ritmos individuais, ensina a esperar, a intervir oportunamente, a trabalhar em grupo sem prejuízo da personalidade, nivelando diferenças e abolindo preconceitos, conjugando esforços, interesses e iniciativas num objetivo comum, no caso, a interpretação perfeita da voz executada (p. 10).

Fernando Lopes Graça (1973) diz-nos que em Portugal, por volta dos anos 40 do século XX, apesar das várias reformas levadas a efeito, as crianças e os jovens quase não cantavam nas escolas, desperdiçando-se, desse modo, vários benefícios físicos, sociais, morais e psicológicos que o canto podia e pode proporcionar.

Giga (2004, p. 69) refere que “Atualmente, as crianças cantam cada vez menos e sem qualquer preparação”. O gosto pelo canto é largamente substituído pela utilização das tecnologias. A autora aponta duas evidências preocupantes. Por um lado, assistimos a um desaparecimento progressivo da utilização das canções tradicionais no ensino, nomeadamente nos jardins-de-infância, por outro, é dada cada vez menor importância ao canto. Torna-se essencial consciencializar as pessoas (pais, professores e alunos) para o contributo que a prática vocal pode desempenhar no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo.

González e González (1990) expõem um aspeto bastante pertinente na aprendizagem musical: as canções são utilizadas nas aulas como forma de relaxar os alunos, ou como “recompensa” depois de uma intensa semana de trabalho. Desse modo, e segundo os autores, apenas são aproveitadas pequenas possibilidades didáticas das canções, “(...) una canción no tiene por qué ser algo excepcional o secundario. Puede utilizarse, dentro del desarrollo de la clase, en cualquier etapa (...)” (González & González, 1990, p. 227).

Pedroso (2004, p. 7) refere que “(...) a aula de FM [Formação Musical] é tradicionalmente constituída por um conjunto de atividades mais ou menos fixas – ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical, (...) - que se vão repetindo aula após aula”. Cantar nas aulas de Formação Musical torna-se um recurso imprescindível de modo a promover a aprendizagem cognitiva, auditiva, rítmica, a memorização, o raciocínio, a sensibilidade e a socialização, podendo mesmo contribuir, de forma substancial, para a aprendizagem e motivação escolar. Por essa mesma razão, o canto é bastante valorizado nas pedagogias de Edgar Willems, Zoltán Kodály e Carl Orff. O canto ajuda na aprendizagem da respiração e na utilização correta da voz. Tal como aponta Gomes (2015, p. 13), cantar “(...) é uma prática para a vida toda, e quem aprende a cantar desde criança diminui os riscos de desenvolver problemas relacionados com a voz”.

Nas aulas de Formação Musical deve-se ensinar música através da música, esta deve estar sempre presente em todos os conteúdos abordados nas aulas. Desse modo, concordamos com Pedroso (2004, p. 16), quando afirma o seguinte: “A disciplina pode/deve ser um espaço para se fazer música. Cantar, em particular, deve ter um papel central, por ser o instrumento próprio de cada um (que todos podem utilizar) e que permite vivenciar e sentir a música de forma especial”.

Um dos aspetos mais importantes na disciplina de Formação Musical é o treino auditivo, ou seja, o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons, assim como a capacidade de imaginar os sons escritos, o que Gordon denomina por *Audiation*. No que respeita à utilização dos ditados melódicos, estes procuram desenvolver no músico a audição interior e melhorar a *performance*. O desenvolvimento auditivo pode ser conseguido através da utilização de canções (Gordon, 2000a; Pedroso, 2004).

3.2.3. Metodologias em Formação Musical - Métodos Ativos

Durante o século XX surgiu um grupo de educadores e teóricos que procuraram, através das suas ideias, princípios e métodos, melhorar o sistema educativo. Estes pedagogos são, normalmente, divididos em dois grupos, designados de Primeira e Segunda geração. O grupo da Primeira geração é constituído por Émile Jacques Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Tal como referem Santos e Fornari (2015), estes educadores da Primeira geração procuraram criar metodologias que possibilitassem a todas as crianças a vivência, o contacto e a aprendizagem da arte dos sons de forma prazerosa, tendo como recurso a música clássica ocidental ou o folclore. Para a prossecução desses objetivos, utilizaram como estratégias para o desenvolvimento da percepção musical a pulsação, os intervalos, o canto, a leitura, a improvisação, a crítica musical e a consciência corporal. Os educadores da Segunda geração, grupo constituído por John Paynter, Murray Schafer e George Self, entre outros, utilizaram como material a música contemporânea. Estes educadores foram largamente influenciados pelas ideias do movimento pró-criatividade, movimento que surgiu por volta de 1950 e que defendia que todas as pessoas dispunham de um potencial criativo e que devia ser desenvolvido.

Tal como aponta Oliveira (2011), consideram-se métodos ativos aqueles que visam uma aprendizagem ativa do aluno, ou seja, onde a experiência é mais importante que a teoria e esta só é ensinada depois da prática. O aluno só avança nas etapas do processo de aprendizagem quando consegue dominar a etapa anterior.

Para Kerr (2011, p. 46), os métodos ativos “(...) eram métodos europeus surgidos da configuração daquele sistema de ensino então rígido, punitivo, cerceador, para conclamar [uma] visão mais aberta e propícia a reconhecer também o corpo, o movimento, a agitação da criança”. O objetivo da utilização dos métodos ativos é envolver a criança de forma plena no seu processo de aprendizagem. Neste contexto, a psicologia passou a estar diretamente envolvida com a música e com a aprendizagem musical, desencadeando, assim, os primeiros estudos sobre a audição ativa, os mecanismos de aprendizagem e o talento musical. Jean Piaget foi um dos primeiros pedagogos a defender que o aluno deve envolver-se de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento (Gomes, 2014).

Tal como refere Silva (2006):

A Educação Musical Ativa tem como objetivos preparar os alunos como intérpretes, como realizadores expressivo-criativos, como conhecedores dos elementos básicos da linguagem musical e da sua representação gráfica, assim como das técnicas elementares, e como recetores musicais conscientes e críticos, atendendo sempre ao nível educativo, às suas capacidades psicofísicas e à experiência pessoal dos educandos (p. 5).

As novas abordagens musicais procuravam tornar as crianças, os jovens e adultos seres mais conscientes e aptos a ouvir e a fazer música. Os educadores ambicionavam desenvolver nos indivíduos a audição ativa de modo a compreender melhor o material sonoro, colocando de parte os métodos tradicionais (Santos & Fornari, 2015).

O ensino tradicional da música valorizava o domínio da leitura e da escrita, o domínio de conhecimentos históricos e teóricos, assim como a destreza técnica para tocar um instrumento, atividades estas que privilegiavam ainda a execução do repertório dos grandes compositores europeus. Este sistema de ensino promovia o individualismo, onde o conhecimento musical era transmitido de forma não sequencial e no qual os alunos não estabeleciam relações entre os conhecimentos adquiridos e a sua vida quotidiana (Couto, 2008). No que concerne à aprendizagem, é importante desenvolver nos alunos mais do que a memorização de informações, mas também a reflexão crítica dos conteúdos. Nesse sentido, é importante a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, através do desenvolvimento da perceção auditiva, da vivência dos sons com recurso ao canto e a jogos musicais (Oliveira, 2011; Pedroso, 2004).

Schafer (in Fonterrada, 2008) verificou que, apesar das várias alternativas metodológicas, o ensino da música concentrava-se essencialmente na leitura e na memorização, e que raramente os alunos tinham liberdade para criar ou para ouvir música. Perante as regras rígidas do ensino tradicional, o pedagogo procurou desenvolver nos seus alunos a criatividade, através do estímulo para montar e desmontar o material sonoro propondo, assim, uma abordagem mais livre para as aulas de música. Através de uma audição atenta, com a análise e comparação dos sons, é possível desenvolver nas crianças a capacidade auditiva, uma vez que se promove a concentração e a capacidade de análise sonora (Piaz, 2011).

3.2.4. Edgar Willems

Edgar Willems (Fig. 12) nasceu a 13 de outubro de 1890 em Lanaken-Bélgica, e faleceu a 18 de junho de 1978 em Genebra. Foi um pedagogo, musicólogo e filósofo, discípulo de Émile-Jaques Dalcroze. Entre as suas obras destacam-se: *L'Oreille Musicale* e *Les Bases Psychologiques de L'Éducation Musicale*. Ao longo da sua vida realizou imensas investigações sobre o sistema auditivo infantil, a relação entre a música e o desenvolvimento emocional, e sobre as capacidades cognitivas das crianças que estudam música (González, 2014).



Figura 12 - Edgar Willems e as crianças. (Fonte: Terra da Música – Pedagogia Musical: Willems e a relação entre sons e natureza humana²⁰)

Willems considera que é durante a primeira infância, entre os três e os quatro anos, que as crianças devem iniciar a aprendizagem musical, e cabe à mãe despertar-lhe a atenção para o som e para o ritmo. Para o pedagogo, o mais importante é que a criança viva primeiro a música e só depois tome consciência. O canto é um elemento essencial e deve estar presente desde o início, uma vez que contribui para o desenvolvimento da audição interior. As canções tradicionais são uma ferramenta eficaz, visto que fazem parte da sua própria cultura. Através do cânone prepara-se a aprendizagem das crianças para o estudo da harmonia e da entoação melódica a duas vozes (Piaz, 2011; Ramos, 2013).

Segundo González (2014), a pedagogia de Willems do desenvolvimento da linguagem musical baseia-se nos mesmos princípios da aprendizagem da língua materna. Dessa forma, poder-se-iam seguir as mesmas etapas que se utilizam no processo da fala: primeiro ouvir, repetir, improvisar, falar, utilizando frases cada vez mais complexas, ler e, por fim, escrever. Deste modo, o primeiro contacto da criança com a música é inconsciente até que vá estabelecendo relações com a teoria.

Puni (2007) refere alguns dos principais objetivos que se pretendem alcançar com a metodologia Willems:

- Dotar a educação musical de raízes profundamente humanas;
- Contribuir para a abertura geral e artística das pessoas;
- Despertar o amor pela música;
- Desenvolver a sensibilidade auditiva e o sentido rítmico;
- Desenvolver a memória, a imaginação e a expressão;
- Desenvolver a prática vocal, o solfejo, a prática instrumental e a harmonia (p. 27 – tradução própria).

Na conceção de Willems, o processo de educação musical passa por três momentos diferentes: vivência inconsciente; tomada de consciência através de gráficos; e vivência consciente (com leitura e escrita musicais). A proposta de Willems centra-se no desenvolvimento da audição. Para o pedagogo, todas as crianças podem trabalhar a percepção

²⁰ Disponível em: <https://terradamusica.com.br/edgar-willems/>, consultado a 29/05/2017.

sonora, através da audição e da organização de materiais sonoros básicos. O desenvolvimento auditivo deve acontecer antes da aprendizagem instrumental (Ramos, 2013).

Na proposta de ensino de Willems existem quatro elementos interligados: a audição, o ritmo, a canção e o movimento corporal. O tempo utilizado para cada elemento depende de muitos fatores: idade dos alunos, características individuais, estados de espírito, tangibilidade dos objetivos propostos, entre outros. A primeira fase consiste no desenvolvimento sensorial auditivo. São realizados exercícios que mantêm os alunos atentos e concentrados nas atividades, enquanto se desenvolvem os processos cognitivos. A segunda fase consiste no desenvolvimento do instinto rítmico. O trabalho através do ritmo pressupõe uma maior atividade, visto que se trabalha também o movimento corporal. Implica a coordenação dos movimentos corporais com o ritmo que se ouve. Na terceira fase trabalham-se as canções, as quais devem ser selecionadas em função de critérios pedagógicos. As canções são muito importantes, pois envolvem um conjunto de aspetos trabalhados nas aulas de música: melodia, ritmo e harmonia. A quarta fase consiste no desenvolvimento do “tempo” e do “carácter” através de “marchas”. As crianças terão facilidades em associar à música, seja improvisada ou gravada, movimentos naturais. Assim, desenvolvem o sentido de pulsação, além de terem contacto com a música dos grandes mestres da nossa história (González, 2014).

Segundo Silva (2006), Willems dá, também, especial relevo à prática vocal, ao desenvolvimento auditivo, à memória, ao sentido rítmico e melódico, à improvisação e à aprendizagem da leitura e escrita musicais.

Tal como afirma Willems (1970, in Piaç, 2011):

O canto, o canto e ainda o canto. O canto é de uma vez por todas a linguagem pela qual o homem se comunica aos outros musicalmente... O órgão musical mais antigo, o mais verdadeiro, o mais belo, é a voz humana; e é só a este órgão que a música deve a sua existência (p. 10).

Em Willems o canto assume um grande papel na aprendizagem musical. Na perspetiva do pedagogo, a criança ao participar num coro desenvolve a audição, a técnica vocal, a sensibilidade musical, a memória, o interesse, a imaginação, a postura, o sentido de responsabilidade, o respeito, a disciplina, a socialização e conceitos como a melodia, a harmonia e o ritmo (Soares, 2012).

Nas canções de Willems estão incluídos todos os elementos da linguagem musical, fundamentais para desenvolver a musicalidade da criança. As melodias apresentam um âmbito pequeno (de duas a cinco notas), com intervalos e acordes característicos, e estão preparadas para poderem ser tocadas com instrumentos. O sistema de ensino inclui vários grupos de canções. As canções do primeiro nível são direcionadas aos mais jovens. Estas canções começam com uma palavra e as crianças devem responder musicalmente com “toc-toc”. As canções que utilizam mímica têm impregnado o ritmo do movimento das danças. As canções tradicionais devem aprender-se pelo seu interesse social e cultural. Por fim, as canções que permitem o desenvolvimento do sentido rítmico, onde os movimentos rítmicos têm grandes benefícios (González, 2014).

O objetivo final do sistema de ensino de Willems é que o aluno tenha um completo domínio da linguagem musical. A sua proposta de ensino prevê o solfejo (cantar as notas da escala tonal de forma correta e afinada), o desenvolvimento de uma boa coordenação motora (desenvolvida pelo ritmo) e a perceção da harmonia, não só na natureza teórica, mas também sensorial.

Posteriormente, o aluno estará capacitado a reconhecer acordes, tonalidades, a memorizar e a escrever ditados melódicos (Oliveira, 2009).

3.2.5. Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (Fig. 13) nasceu a 16 de dezembro de 1882 em Kecskemét - Hungria, e faleceu a 6 de março de 1967. Foi um pedagogo, compositor, filósofo, investigador e educador. Filho de músicos amadores aprendeu piano e violino. Das suas composições destacam-se: *Psalmus Hungaricus* (1923), a ópera *Háry János* (1926), *Dances of Galánta* (1923) e a *Missa Brevis* (1945).



Figura 13 - Zoltán Kodály e as crianças. (Fonte: OAKE – Organization of American Kodály Educators²¹)

Em 1905, Kodály inicia a sua investigação pelas canções tradicionais. Em parceria com o compositor Béla Bartók, recolheram, analisaram e transcreveram mais de cem mil melodias (Teixeira, 2009). No que respeita ao reportório tradicional, o pedagogo afirmava que tinha sido esquecido durante muitos séculos pelas camadas mais jovens. Como aponta Oliveira (2009), Kodály percebeu que das crianças que estudavam música, poucas conheciam o folclore húngaro. Também no ensino público, as crianças sabiam tocar um instrumento mas desconheciam a sua própria música tradicional. Assim, entre 1920 e 1930, Kodály juntamente com Béla Bartók apontaram os seus esforços com o único objetivo de ensinar música ao maior número de alunos quanto fosse possível. Nesse sentido, Bartók compilou um conjunto de canções a que chamou “*Mikrokosmos*”, de modo a que as crianças aprendessem piano através do seu próprio folclore. É a partir de 1945 que Zoltán Kodály desenvolve um sistema de alfabetização musical para as escolas públicas da Hungria, tendo como recurso as canções tradicionais. O seu objetivo passava por proporcionar a todas as crianças a aprendizagem da sua própria cultura. Para o pedagogo, todos tinham o direito de aprender música, ir a concertos e, se possível, perceber como funcionava a arte dos sons (Correia, 2014; Oliveira, 2011; Ramos, 2013). Assim, nesta linha de pensamento, Kodály (in Cruz, 1988, p. 10) afirmava que “A música é para todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população”.

²¹ Disponível em: <https://www.oake.org/about-us/who-was-kodaly/>, consultado a 29/05/2017.

O pedagogo húngaro defendia que a aprendizagem musical devia acontecer durante a primeira infância, uma vez que as crianças possuem, nessa fase, uma maior abertura para imitar e nutrem um especial interesse por tudo o que veem e ouvem. Desse modo, nada melhor do que iniciar a aprendizagem tendo como recurso as canções tradicionais, uma vez que elas possibilitam o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento da sua própria cultura. Através da canção tradicional húngara, Kodály desenvolveu os princípios do seu sistema de ensino, possibilitando a aprendizagem musical a todas as crianças (Piaz, 2011; Raposo, 2009).

Segundo Oliveira (2011), as bases metodológicas de Zoltán Kodály assentam em dois pontos: 1) todas as pessoas podem aprender música desde que sejam convenientemente estimuladas; 2) a voz é um instrumento que todos possuímos, desse modo, cantar pode tornar-se uma atividade prazerosa e estimulante para a aprendizagem musical.

Sousa (1999, in Sousa, 2015) refere que o sistema de ensino de Kodály tem como objetivos:

- i. Educar o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação de movimentos;
- ii. Educar a mente, através da concentração da memória auditiva e visual;
- iii. Estimular um melhor desenvolvimento da vida afetiva da criança, através da educação e do gosto musical;
- iv. Contribuir para a formação da consciência social, através do Canto coletivo (p. 70).

Os principais objetivos de Zoltán Kodály consistiam na divulgação do repertório tradicional e na alfabetização musical da população húngara. Tal como aponta Fonterrada (2008, p. 155), o propósito de Kodály era “(...) ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano (sic), fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer”. Sousa (2015) afirma que Zoltán Kodály conseguiu atingir os seus objetivos. Em menos de 20 anos colocou toda a população da Hungria a cantar as melodias tradicionais.

O pedagogo utilizou a voz como instrumento supremo para a aprendizagem musical. Através de vários princípios orientadores, procurou desenvolver a musicalidade e ensinar as crianças a cantar, tendo como recurso as melodias do folclore húngaro. A sua metodologia inclui o desenvolvimento da percepção sonora, do ritmo, da leitura e da escrita musicais (Oliveira, 2012). Teixeira (2009) considera que Kodály é dos pedagogos que mais utiliza o canto como ferramenta para a aprendizagem musical.

Na proposta de Kodály, a música tradicional constitui o material mais importante para a aprendizagem musical, uma vez que a canção tradicional é por ele considerada «a língua materna do povo húngaro». O pedagogo utiliza também música tradicional estrangeira, desde que apresente semelhanças com a música húngara. Para desenvolver a aprendizagem musical, Kodály utiliza o material didático (as canções) de forma gradual e progressiva ao nível da dificuldade. Assim, recorre a estratégias como a leitura por relatividade, a leitura absoluta, a fonomímica, os fonemas (ti – ta), o canto e os instrumentos musicais (Correia, 2014). Os primeiros elementos musicais a serem ensinados são o bater das palmas e a marcha pela sala de acordo com a pulsação, ao mesmo tempo que se canta. A aprendizagem ocorre através de fonemas como “ti” e “tá”, com base na imitação do professor. As canções devem ser simples, adaptadas a cada faixa etária e em compasso de divisão binária (Piaz, 2011).

No que respeita às canções, estas devem ser aprendidas, numa primeira fase, através da imitação do professor. O docente deve ter em consideração, desde o primeiro momento, os aspetos da entoação e da afinação (Silva, 2015).

Para Kodály, o professor deve ser capaz de cantar afinado e dominar a linguagem musical. O seu sistema de ensino inicia-se pela aprendizagem da escala pentatónica e depois pelo desenvolvimento dos diferentes intervalos, nomeadamente o intervalo de terceira menor Sol-Mi, por ser o intervalo característico das canções tradicionais húngaras. A aprendizagem musical ocorre através do ensino das notas e do ritmo em simultâneo, primeiro com elementos simples e depois com um aprofundamento gradual ao nível das dificuldades. Para o pedagogo, a audição de elementos musicais está ligada à imitação, uma vez que, primeiro, as crianças ouvem para depois cantar (Oliveira, 2009).

Tal como referimos anteriormente, a proposta de aprendizagem musical de Kodály utiliza frequentemente a escala pentatónica e os modos eclesiásticos, elementos presentes nas canções tradicionais húngaras. Com recurso ao canto, o pedagogo explora as escalas através de jogos musicais. Num primeiro momento, as crianças familiarizam-se com o repertório pentatónico, depois modal, diatónico e, só por fim, o atonal. Os aspetos melódicos e rítmicos são introduzidos de forma sequencial, permitindo chegar à leitura e escrita musicais. Mesmo sem os conhecimentos necessários, a improvisação deve estar presente desde o primeiro dia na vida das crianças, podendo utilizar-se para a improvisação melódica as notas Sol-Mi e, para o ritmo, os fonemas ti - ta (Cruz, 1988; Gomes, 2014; Oliveira, 2011).

Para Kodály (in Torres, 1998), as canções deveriam:

- Apresentar qualidade musical com valor estético e cultural;
- Conter os mais variados aspetos teóricos, harmónicos, melódicos e rítmicos da linguagem musical;
- Apresentar um aspeto didático novo em cada canção;
- Sugerir várias canções para o mesmo conteúdo teórico;
- Apresentar variantes da mesma canção;
- Conter, sempre que possível, elementos de comparação com a música erudita e folclórica estrangeira;
- Apresentar valor etnográfico (pp. 53-54).

Enquadrado nos princípios orientadores de Kodály e no estudo das canções, Torres (1998) refere que se devem adotar as seguintes estratégias:

- Retirar do texto os aspetos de maior dificuldade, trabalhá-los isoladamente;
- Trabalhar as notas da melodia através de gestos manuais ou diretamente na escala usando o quadro, como preparação para a leitura por relatividade e por absoluto;
- Fazer uma leitura entoada sem ritmo, atribuindo a mesma duração de cada nota, não entoando as notas repetidas com vista a uma melhor perceção intervalar;
- Fazer uma leitura rítmica em casos de ritmos mais complexos;
- Ler interiormente em conjunto. O professor acompanha esta leitura batendo a pulsação e cantando de vez em quando algumas das notas para os alunos se situarem na altura correta, caso a tenham perdido (p. 60).

Para Kodály, os aspetos teóricos são aprendidos através do ritmo e da melodia, o importante é que os alunos consigam escrever o que cantam e, também, cantar o que leem. O objetivo supremo deste sistema de ensino passa pelo desenvolvimento da leitura e da escrita musicais (Silva, 2015). Kodály utilizou o sistema "Dó móvel", o qual permite trabalhar de forma simples a leitura relativa. O objetivo deste sistema é que a criança aprenda a identificar a direção dos sons, a relação intervalar (conteúdo algo abstrato) e a sua memorização, independentemente da tonalidade que se esteja a utilizar (Gomes, 2014; Ramos, 2013). A nota Dó é a base de todas as escalas maiores e a nota Lá a tónica das escalas menores, o objetivo é que a criança desenvolva uma perfeita relação intervalar (Silva, 2015). Outro sistema utilizado por Kodály é a Fonomímica (Fig. 14), que consiste num conjunto de gestos com as mãos e que representam os diferentes sons musicais. Esta técnica permite o desenvolvimento da memória musical e o treino auditivo (Ramos, 2013).

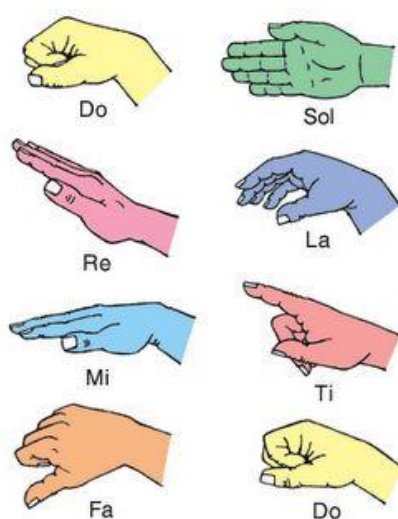


Figura 14 - Fonomímica. (Fonte: Fonomimia gestos con la mano²²)

²² Disponível em: <http://www.lacasainfantil.com/materiales-y-recursos/fonomimia-gestos-con-la-mano-fonomimia>, consultado a 02/03/2017.

Kodály associa, ainda, sílabas à aprendizagem rítmica (Fig. 15), como meio de interiorizar a duração das figuras. A utilização das sílabas facilita a aprendizagem musical. O Pedagogo recorre às sílabas “ta” (para a semínima) e “titi” (para as colcheias) (Silva, 2015; Teixeira, 2009).



Figura 15 - O sistema de sílabas rítmicas em Kodály. (Fonte: Rhythm Syllable Systems – What to use and why!²³)

3.2.6. Carl Orff

Carl Orff (Fig. 16) nasceu a 10 de julho de 1895 em Munique - Alemanha, e faleceu a 29 de março de 1982. A sua aprendizagem musical ocorreu através dos ensinamentos dos pais. Aos cinco anos inicia, com a mãe, os seus primeiros estudos em piano. Mais tarde, aprende violoncelo e completa o curso na Academia de Música de Munique (Ramos, 2013; Sousa, 2012). Em 1924, Orff juntamente com Dorothea Günther formam a *Günther School*, um espaço onde se ensinava música, dança e ginástica a crianças (Oliveira, 2011).

²³ Disponível em: <http://www.makemomentsmatter.org/classroom-ideas/rhythm-syllable-systems-what-to-use-and-why>, consultado a 16/05/2017.



Figura 16 - Carl Orff e as crianças. (Fonte: Terra da Música – Pedagogia Musical: Carl Orff e a importância do fazer musical²⁴)

Orff criou cinco volumes com diferentes conteúdos musicais (*Orff-Schulwerk*). Trata-se, porém, de ideias pedagógicas para a sua proposta de ensino. No que respeita ao primeiro volume, inclui rimas infantis e pequenas canções que utilizam a escala pentatônica. No segundo volume são trabalhados bordões com as escalas maiores. No terceiro volume é dado particular destaque às tríades, assim como ao modo maior. No quarto volume é apresentado o modo menor. No quinto volume há um aprofundamento do modo menor (Gomes, 2014).

Os princípios pelos quais se norteiam a proposta de ensino de Orff são: a linguagem, a música, o movimento e a improvisação (Sousa, 2012). Tal como afirma Oliveira (2009), a aprendizagem musical em Orff assenta na criação musical, através da participação efetiva do aluno, o qual pode improvisar e, assim, desenvolver a sua própria criatividade.

O pedagogo utiliza atividades simples, tais como cantar, dizer rimas, poemas, provérbios, jogos, ostinatos, dançar e bater as palmas. Os materiais usados para a atividade musical podem ser as canções tradicionais ou composições originais. À semelhança de Willems, Orff considera que primeiro vem a vivência musical e só depois a consciência e compreensão musical. O seu sistema de ensino destina-se a todas as crianças, quer tenham ou não talento. O ritmo é o primeiro elemento a ser estudado, com base na repetição das palavras, frases, rimas e lengalengas, às quais o aluno acrescenta percussão corporal. O ambiente das aulas é de partilha com o objetivo de fazer boa música com os colegas. A improvisação ocupa um lugar importante na aprendizagem musical, uma vez que os alunos podem expressar a sua voz “musicalmente” ao longo da sua vida (Oliveira, 2011; Piaç, 2011; Silva, 2006).

Tal como refere Oliveira (2011), a metodologia Orff consiste, essencialmente, no desenvolvimento de três aspetos importantes: ritmo, melodia e criatividade. Um dos objetivos desta metodologia passa por proporcionar às crianças uma vivência rítmica com recurso a jogos, a instrumentos e até ao próprio corpo. No que respeita à melodia, esta é trabalhada de forma simples, através de canções que as crianças conhecem do seu dia-a-dia. Através deste

²⁴ Disponível em: <https://terradamusica.com.br/carl-orff/>, consultado a 29/05/2017.

sistema de ensino, Orff desenvolve, ainda, a criatividade, tendo como recurso composições simples e a escala pentatônica.



Figura 17 - Instrumental Orff. (Fonte: + Educação Musical²⁵)

Na pedagogia Orff dá-se bastante importância à aprendizagem em grupo através da prática instrumental (Fig. 17). O pedagogo contou com o apoio de Karl Maendler para adaptar um conjunto de instrumentos que ficaram conhecidos como “Instrumental Orff” e que, ainda hoje, estão presentes em todas as escolas, servindo de suporte à sua proposta de aprendizagem musical (Oliveira, 2012; Ramos, 2013).

²⁵ Disponível em: http://maiseducacaomusical.blogspot.pt/p/5-ano_2.html, consultado a 02/03/2017.

3.3. O Que se Entende por Motivação

Como refere Fonseca (2014), a motivação tem sido um dos temas mais estudados na área da psicologia, numa tentativa de tentar analisar e compreender quais os mecanismos que orientam o comportamento humano. Lourenço e Paiva (2010) dizem-nos que a motivação é um processo psicológico que tem origem no interior do indivíduo e que impulsiona o sujeito a realizar uma determinada ação.

Como aponta Santos (2013b, p. 22), até à década de 50 do século XX, a motivação era considerada “(...) um estímulo interior resultante de um estímulo exterior, ou seja, um impulso interior proveniente das necessidades, instintos, recompensas e punições recebidas pelo sujeito”. Depois, as teorias socio-cognitivistas ganharam uma maior importância no estudo da motivação, a qual passou a ser entendida como uma característica intrínseca que se relaciona com as crenças do indivíduo sobre as suas capacidades, valores, metas, expectativas, competências e desempenho.

O conceito de motivação define-se como um conjunto de vários processos psicológicos internos e que orientam a ação do indivíduo, a sua insistência na tarefa e o retorno afetivo que o indivíduo sente em função dos resultados obtidos. A motivação é constituída por aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Para Francês (2013), a motivação é constituída por duas vertentes: pelas necessidades, que podem ser fisiológicas – aquilo que as pessoas precisam para sobreviver (água, alimentação, descanso) ou psicológicas – quando existe por parte do indivíduo um desejo de reconhecimento, afeto, prestígio e poder; e pelos impulsos – os quais implicam uma mudança de atitude e comportamento.

Existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é conduzida por fatores internos. Há uma necessidade de procurar novidades, desafios, de desenvolver as próprias capacidades e de se superar a si próprio. A motivação extrínseca está associada a causas externas ao indivíduo, como forma de obter recompensas materiais ou sociais, ou ainda como forma de evitar uma punição/castigo (Imaginário, Jesus, Moraes, Fernandes et al., 2014).

Ao longo deste capítulo serão abordadas as principais teorias desenvolvidas durante o século XX, evidenciando-se alguns dos pontos de vista mais significativos para o estudo da motivação.

3.3.1. Motivação Intrínseca

Jerome Bruner, psicólogo americano, foi quem, primeiramente, defendeu a existência da motivação intrínseca, teorizou-a através do que chamou estrutura, sequência e reforço, considerando-a, também, uma condição essencial para a aprendizagem (Mendes, 2003).

Um dos meios mais eficazes para se obter sucesso nas atividades da sala de aula é através da motivação intrínseca (Madeira & Mateiro, 2013). Francês (2013) refere que a motivação intrínseca é o que impulsiona o aluno a ter curiosidade e satisfação em desenvolver as suas próprias capacidades.

Inúmeras investigações referem que os alunos que possuem maiores níveis de motivação intrínseca envolvem-se mais ativamente nas tarefas, com o intuito de adquirir mais conhecimentos e competências. Este envolvimento é desenvolvido pelo interesse e pela curiosidade, mas também pela vontade de querer aprender e aprofundar os conhecimentos (Imaginário et al., 2014).

No que respeita à motivação intrínseca, o aluno realiza a tarefa em função do interesse pessoal e pelo prazer que tem em realizar a ação. Na motivação extrínseca, o aluno realiza a atividade em função de causas externas, pelo medo de ser punido se não realizar a tarefa, pela procura de reconhecimento/prémios, ou por considerar que a atividade seja necessária para a sua vida, embora não seja da sua vontade realizá-la (Lourenço & Paiva, 2010).

Eccheli (2008) diz-nos que a motivação intrínseca é resultado da motivação extrínseca, uma vez que, depois das aulas, o aluno continuará a sentir necessidade de procurar mais informações sobre os conteúdos abordados na sala de aula. O objetivo da motivação extrínseca é criar no aluno uma espécie de incentivo, aumentando gradualmente a sua autonomia e, desta forma, atingir a motivação intrínseca.

Francês (2013) refere que uma forma de promover a motivação intrínseca diz respeito ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas e inatas ao indivíduo, tais como a necessidade de autonomia, competência, pertença e a necessidade de estabelecer vínculos. O autor refere, ainda, que os professores têm um papel preponderante no desenvolvimento da motivação intrínseca, uma vez que têm como missão fomentar uma relação saudável e positiva com os alunos, criar expectativas e promover um clima rico em aprendizagens.

3.3.2. Motivação Extrínseca

Quando um estudante está motivado extrinsecamente, realiza as tarefas apenas em função de fatores externos ou sociais. Este tipo de aluno preocupa-se imenso com as opiniões das pessoas, realiza as tarefas para agradar aos professores e/ou pais, com o objetivo de adquirir recompensas externas, louvores, ou como forma de não ser punido (Lourenço & Paiva, 2010).

Os alunos extrinsecamente motivados procuram, essencialmente, melhorar as notas, receber elogios, recompensas e agradar aos outros. São apontados como aspetos negativos deste tipo de motivação: a pouca persistência nas tarefas e o desaparecimento gradual da motivação quando não existe uma recompensa. Muitas vezes, este grupo de alunos apresentam um comportamento de desistência face a situações que encaram como difíceis, desistindo no confronto com os primeiros obstáculos. Por outro lado, os alunos intrinsecamente motivados registam uma maior persistência nas tarefas, escolhendo atividades desafiantes e das quais esperam receber conhecimentos (Imaginário et al., 2014).

A motivação extrínseca utiliza o reforço para valorizar os comportamentos positivos. Eccheli (2008) refere um aspeto bastante importante:

O resultado [da motivação extrínseca] pode ser uma mentalidade interesseira, em que os alunos busquem realizar eficientemente o mínimo necessário para conseguirem as recompensas, sem valorizarem a atividade em si, nem aspirarem a uma autêntica compreensão ou apresentarem um produto de qualidade (p. 203).

Eccheli (2008) diz-nos, ainda, que a solução para este problema passa por fazer corresponder o prémio à qualidade do trabalho e não à sua execução.

Quando um aluno é extrinsecamente motivado, depende inteiramente do professor e das suas indicações para realizar as tarefas. A única preocupação do aluno é cumprir apenas com os requisitos mínimos obrigatórios para a execução positiva da tarefa, de modo a não sofrer nenhuma consequência. O objetivo do estudante passa, somente, pela memorização dos conteúdos, muitas vezes sem os compreender na sua plenitude. Esta situação gera no aluno um clima de grande ansiedade (Coelho, Santos & Gomes, 2011).

3.3.3. Motivação Para a Aprendizagem

Para Souza (1972, p. 25), “A aprendizagem é a modificação do comportamento frente a uma situação, e implica (...) progresso e evolução”. A aprendizagem é conseguida através de experiências que ocorrem ao longo da vida. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser encarada como um processo consciente ou inconsciente, através do qual atribuímos sentido às experiências. Santos (2013b, p. 22) refere que a aprendizagem “(...)concretiza-se através da assimilação, interpretação e seleção de informação retiradas de novas experiências em contextos formais (...) ou informais (...)”.

Robert Gagné, psicólogo americano, defende que a aprendizagem ocorre quando existem diferenças entre o momento de performance inicial e o momento posterior ao processo de aprendizagem. O educador dá também particular ênfase à planificação sequencial das atividades de modo a evitar erros na aquisição de conhecimentos (Freire, 2006).

O desenvolvimento da aprendizagem é um processo sequencial, contínuo e que envolve diferentes ritmos, quer nas áreas do organismo quer da personalidade. Engloba os conceitos de crescimento e maturação (Souza, 1972). O processo de aprendizagem é influenciado por diversos fatores: predisposição pessoal, inteligência, motivação, incentivo e pelo fator hereditário. Tal como afirmam Lourenço e Paiva (2010):

Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor (p. 138).

Como refere Souza (2010), muitas das dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos devem-se à falta, ou uso incorreto, de estratégias de estudo. Por outro lado, os alunos que conhecem e sabem utilizar de forma eficaz as estratégias, estarão melhor preparados para enfrentar uma grande diversidade de situações de aprendizagem.

No processo de ensino-aprendizagem é importantíssimo que o aluno assuma um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, é indispensável que o estudante desenvolva a capacidade de criar as suas próprias metas, planear e direcionar os seus esforços com o objetivo de adquirir um melhor desempenho escolar (Souza, 2010). Sabemos que quando a aprendizagem ocorre através da experiência e da vivência do aluno, torna-se um processo mais motivador e positivo (Lima & Mello, 2013).

A aprendizagem escolar é regulada por diversos fatores e não envolve somente as capacidades cognitivas dos alunos. A motivação é um fator essencial no processo de

aprendizagem a que o professor deve dar um particular destaque, pois regula de forma direta a qualidade da aprendizagem. Através da motivação, o aluno consegue encontrar razões para aprender. Esta deve ser estimulada frequentemente pelo professor com estratégias adequadas (Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Souza, 2010).

Para a grande maioria dos alunos, as atividades têm de ser motivantes, devem exigir pouco trabalho/esforço e devem ter alguma utilidade prática (Lourenço & Paiva, 2010).

Cada vez mais, o insucesso e o abandono escolar são realidades que afetam a sociedade. Torna-se fulcral perceber o que motiva os jovens a aprender e o seu nível de motivação face às tarefas, permitindo o desenvolvimento de mecanismos de prevenção e intervenção que possibilitem a resolução destes problemas.

Martini e Boruchovitch (2004) consideram que os professores podem promover a motivação para aprendizagem através de vários comportamentos, nomeadamente: a disponibilidade para apoiar, incentivar e orientar os alunos; o desenvolvimento de atividades educativas que permitem o crescimento pessoal do aluno num ambiente cooperativo; a realização de atividades de aprendizagem de forma gradual e progressiva a nível de complexidade e aprofundamento, e que sejam ao mesmo tempo prazerosas e desafiantes para os alunos; e o recurso ao reforço positivo da competência e da autoeficácia dos alunos nas tarefas, incentivando o esforço e a dedicação dos alunos.

Num estudo efetuado por Siqueira e Wechsler (2009), verificou-se uma grande diferença da motivação dos alunos para a aprendizagem nos diferentes níveis de ensino. Constatou-se que, à medida que os jovens avançam na sua vida académica, a motivação tende a diminuir gradualmente. Os autores consideram que esta desmotivação pode ser explicada pelo papel que o ambiente social tem no estímulo dos alunos, assim como pelo ambiente escolar, referindo como fatores que influenciam a motivação: a organização das disciplinas, os horários, os professores e os conteúdos curriculares.

Imagínario et al. (2014) consideram como fatores que influenciam a motivação para a aprendizagem escolar:

(...) a perceção da competência, a preferência por desafios, a curiosidade, a independência de pensamento, (...) o prazer/envolvimento com a tarefa, a persistência, o estabelecimento de metas, a satisfação escolar, a ansiedade, (...) os colegas, (...), o currículo escolar e a organização do sistema educacional (p. 95).

A desmotivação é um problema que afeta o ensino, visto que os alunos desmotivados aprendem muito pouco, ou simplesmente não aprendem e alguns podem mesmo desistir da escola. O aluno desmotivado não investe na aprendizagem, não se esforça, cumpre apenas com o mínimo que o professor exige e desiste das tarefas quando estas são um pouco mais complexas (Pereira, 2014).

Balancho e Coelho (2005, p. 20) afirmam que “Todo o aluno é estimulado pelo êxito e inibido pelo fracasso. [O aluno] Trabalha melhor quando se sente seguro e perde o medo de fazer má figura perante os colegas”.

No que respeita às tarefas, se uma atividade for demasiado fácil para os alunos pode criar pouco interesse. As atividades devem ser estimulantes e devem constituir um desafio. Porém, se a tarefa for demasiado complexa, pode desenvolver no aluno um sentimento de insegurança e ansiedade, seguido de frustração e irritação. Uma atividade desafiante exige tempo para ser realizada (Madeira & Mateiro, 2013). No decorrer da aula, os alunos perdem o interesse,

consequência do cansaço e da repetição de exercícios. A melhor ferramenta para combater este problema diz respeito à participação contínua dos estudantes nas atividades. Os alunos devem desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem (Coelho et al., 2011).

3.3.4. A Motivação Para a Aprendizagem Musical

A música é uma linguagem acessível a todas as crianças, quer tenham talento ou não. Todos têm direito a cantar, mesmo que tenham dificuldades em afinar, a tocar um instrumento, mesmo que não demonstrem um grande sentido rítmico ou coordenação motora. Todos os jovens devem ter a oportunidade de crescer com a música. Nesse sentido, cabe ao professor estimular o aluno e desenvolver a sua aptidão musical. A arte dos sons é um mecanismo que promove a formação plena das crianças, onde lhes é possível expressar e criar a sua própria linguagem. Através da música é possível desenvolver a autonomia, a criatividade, a responsabilidade, o raciocínio e todo um conjunto de ferramentas essenciais à construção do conhecimento (Tennroller & Cunha, 2012).

A aprendizagem musical assenta, essencialmente, no desenvolvimento das capacidades de reconhecimento auditivo, coordenação motora, trabalho rítmico e reprodução do som como, por exemplo, cantar (Fonseca, 2014).

Tal como apontam Lima e Melo (2013), um aluno que aprende música e que desenvolve, de forma contínua, a sua imaginação, estará mais apto a construir um texto e a encontrar estratégias que permitam a resolução de problemas matemáticos. A música, alicerçada ao canto, favorece a aprendizagem, na medida em que permite a descoberta do mundo, além de que possibilita o desenvolvimento de estratégias que ajudam a controlar a agressividade.

É de extrema importância que o professor, juntamente com o aluno, definam os objetivos de aprendizagem, de modo a permitir um desenvolvimento positivo do percurso musical do estudante. Ao aluno deve ser inculcada a preocupação com o progresso da aprendizagem e não com os resultados, deve ser transmitido aos estudantes que o insucesso se deve à falta de trabalho e que, com esforço e dedicação, os resultados podem ser mais positivos (Coelho et al., 2011).

Numa investigação conduzida por Austin e Vispoel (1998, in Vilela, 2009), verificou-se que os alunos de 12 e 13 anos atribuem como causas para o sucesso musical o esforço, as capacidades cognitivas e motoras e a influência de familiares. Os mesmos autores concluíram ainda que, na adolescência, há uma diminuição da motivação para aprender música na escola. Também Hentschke, Santos, Pizzato, Vilela et al. (2009) referem que várias investigações têm demonstrado uma diminuição da motivação para a aprendizagem musical em crianças entre os 10 e os 12 anos.

Gordon defende dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência. Na aprendizagem por discriminação, a aprendizagem ocorre através da imitação. É a aquisição, por parte do aluno, de competências, padrões tonais e rítmicos, os quais formam o vocabulário musical dos estudantes, ou seja, é o ponto de partida para novas descobertas musicais e a criação de novas ilações. A imitação e o reconhecimento servem para preparar a aprendizagem inferencial, em que os estudantes são conduzidos pelo docente a procurarem novos conteúdos e competências. Tal como afirma Rodrigues (2001, p.

5), “a aprendizagem inferencial deve ser o grande objetivo de todo o ensino na medida em que só quando o aluno é capaz de se «ensinar» a si próprio, pode funcionar como alguém autónomo, capaz de se «autogovernar»”. A autora alerta ainda para a necessidade de uma reflexão séria nos dois tipos de aprendizagem. Na sua opinião, o ensino assenta, essencialmente, na aprendizagem por discriminação, não havendo grande espaço para o aluno se ensinar a si próprio e, inclusivamente, ir além dos conhecimentos transmitidos pelo professor.

Para Gordon, a aprendizagem musical deve seguir três sequências de aprendizagem, as quais os professores devem utilizar frequentemente. Estas três sequências dizem respeito à aprendizagem específica do ritmo, da melodia e da harmonia. As três sequências estão intimamente ligadas, combinadas de forma consciente resultam numa aprendizagem musical positiva. O pedagogo defende que o ensino deve centralizar-se na audição, na análise e na compreensão da música, o que chama de *Audiation*. Gordon aplicou os conceitos da Teoria de Jerome Bruner à área da música. A sua teoria de aprendizagem reflete sobre o processo de como se aprende e como se ensina música (Anastácio, 2013; Freire & Silva, 2005; Gordon, 2000b).

3.3.5. O Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem

A aprendizagem dos professores é um processo que se desenvolve de forma contínua e ao longo de toda a vida. Este processo engloba dimensões de natureza cognitiva, emocional e psicossocial. Essa construção não depende da idade cronológica de cada indivíduo, mas, essencialmente, do relacionamento que cada professor estabelece com as aprendizagens construídas ao longo da vida (Bellochio & Souza, 2013). A formação de professores não ocorre apenas em contexto académico (Licenciatura e Mestrado), aliás, é um processo que acontece, essencialmente, em contexto prático, na sala de aula (Gaulke, 2012).

É condição essencial para o processo de ensino-aprendizagem a motivação do professor, pois professores desmotivados geram desmotivação nos alunos. O professor não deve somente transmitir conteúdos, deve ser também um promotor de cidadania, criando relações de amizade com os alunos e, dessa forma, será estabelecido o caminho para o sucesso da aprendizagem (Madeira & Mateiro, 2013).

O sistema educativo tradicional centrava-se na autoridade máxima e pouco flexível do professor, e na submissão plena do aluno – aquele que apenas ouve e obedece. Não existia o diálogo, a interação entre estudantes e muito menos o desenvolvimento do espírito crítico. Presentemente, sabemos que um ambiente estimulante é a base para uma aprendizagem eficaz (Moleiro, 2011).

Para Freire (1996, in Santana & Santos, 2013, p. 7), “(...) ensinar exige do professor um conhecimento cultural, transformador, trabalhado com amor tendo respeito por seus alunos, que mudar é difícil mas é possível e preciso”. Ensinar no atual sistema de ensino impõe ao professor o desenvolvimento do processo criativo (Caetano & Gomes, 2012).

Para Pinto (2009), é missão do professor: ser flexível, recetivo e crítico, procurando sempre novos conhecimentos e novas metodologias de trabalho; estabelecer de forma clara os objetivos de aprendizagem; desenvolver um trabalho em equipa com a restante comunidade educativa (pais, professores e diretor de turma); ser capaz de se autoavaliar tendo também em

consideração o desempenho dos alunos; ter comportamentos éticos e cívicos; ser profissional no seu trabalho, na dimensão técnica, humana e política; ajudar os alunos na construção do seu conhecimento, atitudes, comportamentos e capacidades. É ainda missão do professor focar-se no desenvolvimento pleno de cada criança, o aluno não deve ser um mero espetador, que se limita a observar e a analisar.

O professor, além de competente na forma como ensina os conteúdos, deve ser também uma pessoa equilibrada e sensível, já que a sua maneira de ser, a sua mentalidade, os seus interesses e a conceção que tem do mundo influenciam diretamente a personalidade dos seus alunos (Tavares & Alarcão, 2005).

O docente deve tentar evitar alguns comportamentos muito presentes em contexto escolar, tais como "(...) ênfase nas notas, o clima competitivo, a formação de grupos homogêneos por capacidades, as excessivas regras, (...), as poucas oportunidades de escolhas, as atividades desinteressantes e pouco desafiadoras, (...) e as rígidas formas de avaliação" (Cavenaghi & Bzuneck, 2009, p. 1485).

Francês (2013) diz-nos que muitos dos problemas que ocorrem em contexto de sala de aula se devem à atitude dos professores. Nesse sentido, é necessário que o docente altere o seu estilo de ensino, através de uma reflexão individual quanto à forma como age perante a turma, quanto às suas crenças educativas e quanto aos seus conhecimentos pedagógicos.

O professor deverá planificar e organizar os conteúdos de acordo com os reais interesses dos alunos. É necessário transformar a sala de aula num ambiente prazeroso, de forma que o aluno se sinta bem, integrado e que sinta o professor não como um professor mas como um amigo. A motivação não deve partir apenas do aluno. Aliás, o professor deve dar o exemplo, para motivar é necessário estar motivado (Lourenço & Paiva, 2010; Madeira & Mateiro; Santana & Santos, 2013).

A missão mais desafiante de um professor é encontrar estratégias que permitam um envolvimento pleno dos alunos com o ensino. O *feedback* do professor é uma estratégia pedagógica bastante eficaz. Este recurso tem como objetivo informar o aluno quanto à realização da tarefa e à tangibilidade dos objetivos. O *feedback* é um tipo de informação diferente do elogio, pois este só deve ser realizado quando se tem a certeza que o aluno acertou na tarefa. O *feedback* também pode ser negativo, com o objetivo de corrigir determinado erro. É importante ter cuidado na forma como o professor corrige o erro, pois este deve ser visto como um impulso para melhorar a aprendizagem e não como um fracasso do aluno (Madeira & Mateiro, 2013).

É função do professor envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, promover a curiosidade e a criatividade (Mazzioni, 2013). O docente deve fornecer *feedbacks* construtivos, possibilitando o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos e, ao mesmo tempo, motivando-os (Grings & Hentschke, 2013).

A atual conjuntura na área da educação exige, do professor, a adoção de novas estratégias de motivação, de modo a estimular as aprendizagens em contexto de sala de aula. O docente deve utilizar um conjunto de recursos didáticos de forma a despertar nos jovens o interesse pelo conhecimento. É necessário dar a oportunidade aos alunos de desenvolverem diálogos na sala, utilizando a música como recurso central (Santana & Santos, 2013).

Saber motivar passa por ter na sala de aula momentos formais, de transmissão e partilha de conhecimento, e momentos mais informais, de algum relaxamento e desconpressão

intelectual. Torna-se imprescindível que o docente procure variar as suas metodologias, pois atividades repetitivas geram tédio. O professor deve ter sempre em mente um plano B. O docente deve ainda refletir, no final de cada aula, sobre a sua prática pedagógica, analisar o que resultou e o que não resultou tão bem. Todas as atividades devem estar bem planificadas e interligadas, possibilitando uma boa fluidez no decorrer da aula, além de que é um modo das crianças se envolverem mais facilmente e de forma positiva nas tarefas (Madeira & Mateiro, 2013).

No que respeita ao caso concreto da música, o professor não deve transmitir exclusivamente os conteúdos aos alunos. É através da música e da vivência musical que se podem estabelecer relações entre docentes e alunos, partilhar experiências, valores, capacidades e sensibilidades (Del-Ben, 2012).

Alguns professores de música encaram a inexistência de um currículo bem estruturado, ao nível dos conteúdos, como uma grande dificuldade na docência. Por outro lado, alguns professores vêem esta situação benéfica, pois assim cada docente pode trabalhar em conformidade com os seus gostos e dos alunos (Gaulke, 2012).

Numa investigação realizada por Pinto (2003), os alunos valorizam no professor, em primeiro lugar, a simpatia e a compreensão, só depois as qualidades artísticas (técnica e musicalidade). Outro fator importante na motivação dos alunos prende-se com o entusiasmo e vivacidade que o docente coloca nas atividades, constituindo um fator importante na envolvência dos estudantes com a aprendizagem.

Atualmente, os jovens são seduzidos de diversas formas na sociedade, com particular destaque para as novas tecnologias. Face a essa realidade, é necessário que o docente estabeleça uma conexão com os alunos, criando uma relação de proximidade e confiança, sempre que possível, trazer para a aula as experiências que os alunos vivenciam fora do contexto escolar.

3.3.6. O Papel da Família no Processo de Aprendizagem

Muitas das capacidades intrínsecas, necessárias para o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem, são construídas durante a infância com o apoio dos pais e professores. Há, por parte das crianças, uma assimilação de modelos, regras, crenças e valores (Santos, 2013b).

Antunes e Fontaine (2003) distinguem dois tipos de atitudes parentais. Por um lado, os pais que se focam nos resultados e, por outro, os que se centram no processo de aprendizagem. Para as autoras, os pais que se centram nos resultados importam-se apenas que os filhos atinjam resultados positivos sem olhar a meios. Este tipo de pais contribuem para que os filhos desenvolvam um sentimento de culpa quando não conseguem alcançar os objetivos. Quando os filhos percebem que os pais apenas se preocupam com os resultados, há uma diminuição da motivação intrínseca e, conseqüentemente, um desprendimento com a aprendizagem. Os pais focados no processo de aprendizagem valorizam nos filhos o desenvolvimento do gosto pelo processo de aprendizagem e pelo esforço que efetuaram durante esse processo. Por esse motivo, os filhos não se desiludem tanto quando os resultados não estão de acordo com as suas expectativas. Os pais que se focam no processo de aprendizagem, manifestam *feedback* positivo e encorajam a aprendizagem, desenvolvem nos filhos um nível mais elevado de motivação intrínseca.

O envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos influencia o desempenho escolar, a autoestima, o autoconceito e a importância que os alunos atribuem às causas do sucesso/insucesso escolar. Santos (2013b, p. 27) afirma que “(...) a motivação para a aprendizagem/realização escolar resulta em grande parte das normas, valores, *feedback*, expectativas transmitidas pela família”.

Segundo Pinto (2009), a maioria dos pais orienta os filhos para a aprendizagem da língua ou da matemática, em detrimento da aprendizagem musical. Este comportamento não se deve, necessariamente, à falta de aptidão musical dos pais, mas sim ao facto de eles não terem sido orientados para aprender música quando eram crianças. O autor afirma ainda que:

Os pais não precisam de ser músicos amadores ou profissionais para orientar e instruir os filhos no desenvolvimento da compreensão musical, da mesma forma que não necessitam ser escritores, oradores, matemáticos de profissão para ensinar os filhos a comunicar ou a usar os números de forma adequada (p. 16).

A família tem um dos papéis mais importantes no contacto das crianças com a cultura e, neste caso em concreto, com a música. A aprendizagem musical incentivada pela família pode constituir-se uma mais-valia para o desenvolvimento intelectual dos jovens. Cabe à família despertar no aluno o gosto por diversas atividades culturais, como ouvir música ou assistir a concertos, de modo a que estas atividades façam parte do quotidiano dos jovens (Pinto, 2009).

Torna-se fundamental que os pais estejam cada vez mais conscientes para a importância que a aprendizagem musical desempenha no desenvolvimento pleno dos seus filhos (Vilela, 2009).

3.3.7. O Papel da Escola no Processo de Aprendizagem

Atualmente, através de diversas investigações, sabemos que existe uma crise na educação marcada pelo aumento da desmotivação dos alunos (e também dos professores), pelo insucesso e abandono escolar (Imaginário et al., 2014).

É essencial que, para além da família e da sociedade, a escola promova não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento social e emocional. Os objetivos das escolas só serão bem-sucedidos se conseguirem integrar na aprendizagem dos jovens os fatores sociais e emocionais, potencializando o desenvolvimento dos alunos tanto para a vida pessoal como profissional (Costa & Faria, 2013).

Aprender implica socializar, ninguém aprende sozinho. Essa aprendizagem é tanto mais fácil e prazerosa se os alunos tiverem o apoio dos professores, família e amigos. Também os fatores sociais e emocionais desempenham um importante papel no processo de aprendizagem, uma vez que as emoções vivenciadas podem facilitar ou dificultar o sucesso escolar (Costa & Faria, 2013).

É na escola que as crianças desenvolvem as suas competências cognitivas e onde aprendem e atribuem significado aos conhecimentos adquiridos. É também na escola que os jovens adquirem as competências essenciais à integração e participação na sociedade. Ao longo dos anos, os seus conhecimentos são consecutivamente testados, avaliados e socialmente comparados (Amaral, 1993).

Uma das exigências atuais que se coloca à escola é a capacidade de resposta face à diversidade de alunos, tanto a nível cultural, cognitivo e emocional. Em contexto de sala de aula existe uma grande multiplicidade de questões que o professor deve gerir. Por um lado, existem os alunos melhor sucedidos, participativos e que demonstram interesse em querer aprender. Por outro, os alunos que revelam maiores dificuldades e que, por isso, necessitam de mais apoio, evidenciando um distanciamento perante a escola. Existem ainda outras questões importantes com as quais os professores têm de lidar diariamente e que dizem respeito à indisciplina, à falta de afeto familiar e dos pares, à ausência de compromisso, à alienação e ao abandono, questões estas que afetam diretamente o sucesso e a aprendizagem dos alunos. A literatura tem referido, consecutivamente, a importância da dimensão socio-emocional na vida académica dos estudantes. A aprendizagem centrada num domínio socio-emocional positivo contribui para a redução de problemas como a ansiedade, a depressão, a perturbação emocional, problemas de conduta, a melhoria dos resultados escolares e a adoção de comportamentos e atitudes mais positivas perante a escola (Costa & Faria, 2013).

A escola é um prolongamento do lar. Ambos têm objetivos idênticos: fornecer às crianças as ferramentas necessárias para viver em sociedade. Nesse sentido, a escola não pode assumir um papel apenas de transmissora de conhecimentos deve, também, complementar a educação das crianças e, fundamentalmente, desenvolver a sua personalidade de modo a adquirir uma ampla visão do mundo (Souza, 1972).

No que respeita às competências desenvolvidas através de uma aprendizagem social e emocional, podemos destacar: a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social, competências de relacionamento intrapessoal e a tomada de decisões responsáveis. Através do desenvolvimento destas competências é possível melhorar o comportamento social dos alunos e influenciar, de forma positiva, os estudantes para a obtenção de melhores resultados académicos. Com a aquisição destas competências é ainda possível tornar os alunos pessoas mais informadas, responsáveis, empáticas, mais participativas, tanto na escola como na sociedade. Os alunos que são capazes de definir objetivos em relação à escola, mostram ter uma maior autodisciplina, capacidade de se motivar intrinsecamente, maior capacidade para lidar com a ansiedade, capacidade organizacional e, conseqüentemente, maior capacidade para aprender e adquirir melhores resultados (Costa & Faria, 2013).

Cabe à escola desenvolver a aprendizagem musical dos alunos e a sua cultura geral, tendo sempre presente o desenvolvimento pleno dos alunos. A escola deverá apresentar novos estilos musicais, fomentando no aluno a reflexão e, desta forma, contribuir para a formação de alunos mais críticos (Reis, Rezende & Ribeiro, 2012).

A escola deve, ainda, estimular a criança ouvir, a escutar, a perceber, a descobrir, a imitar e a repetir sons. O professor deve ser criativo e a música deve servir para motivar e desenvolver a imaginação. Através da música o professor pode explorar as culturas de diferentes povos e abordar distintos compositores e épocas (Jeandot, 2001, in Reis et al., 2012).

3.3.8. Teoria da Expetativa-Valor

Na teoria da expetativa-valor, o interesse, a importância, a pertinência e o custo da tarefa influenciam o desempenho e as escolhas dos alunos (Pizzato & Hentschke, 2010; Vilela, 2009).

A teoria da expectativa-valor defende que há uma maior probabilidade de um aluno se envolver em tarefas que, à partida, sabe que pode realizar de forma satisfatória, ou seja, às quais tem expectativa de ser bem-sucedido (Hentschke et al., 2009).

Para Vilela (2009, p. 51), a crença da expectativa-valor está diretamente relacionada com a confiança que o indivíduo deposita nas suas próprias capacidades e na avaliação que faz da dificuldade da tarefa. O interesse, a importância, a utilidade e o custo (esforço) que o aluno atribui à tarefa, são determinantes no envolvimento do aluno com a aprendizagem. A autora acrescenta que “(...) essa crença é moldada, através dos anos, pelas experiências em determinada tarefa ou área do conhecimento e pela forma como o indivíduo interpreta [os] seus sucessos e fracassos”.

Para Hentschke et al. (2009, p. 90), na teoria da expectativa-valor “(...) o indivíduo tende a escolher tarefas para as quais atribui um valor positivo”. Os autores acreditam que, ao envolver-se numa atividade “(...) as pessoas desenvolvem percepções sobre [as] suas realizações que podem ou não corresponder às suas metas e necessidades, gerando valores pessoais positivos ou negativos”.

3.3.9. Teoria da Autoeficácia

A autoeficácia é a ideia que o sujeito tem sobre as suas capacidades para realizar determinadas tarefas. Essas ideias podem influenciar as suas escolhas e o seu desempenho (Barros & Batista-dos-Santos, 2010).

As crenças de autoeficácia são uma avaliação pessoal que cada sujeito faz das suas próprias capacidades, conhecimentos e inteligência. Tal como afirmam Boruchovith e Bzuneck (2009, 116), “não é [uma] questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que a pessoa as possua”. Ao desenvolver essa capacidade, o aluno envolve-se de forma mais positiva, trabalha com mais determinação, persiste apesar das dificuldades que possam surgir e, dessa forma, poderá atingir os objetivos com uma maior facilidade (Vilela, 2009).

Um aluno torna-se mais motivado se, ao envolver-se nas atividades, acreditar que, com os seus conhecimentos, capacidades e talento poderá adquirir novos conhecimentos, perceber determinados conteúdos e melhorar as suas capacidades. Assim, este aluno escolhe apenas atividades e estratégias que sabe que, à partida, podem ser por si realizadas de forma positiva. A existência de fortes crenças de autoeficácia permitirá que exista um enorme esforço e persistência nas atividades (Boruchovith & Bzuneck, 2009).

Muitos dos problemas que ocorrem em contexto de sala de aula devem-se à falta de confiança dos alunos nas suas capacidades para aprender determinados conteúdos (Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Para Santos (2013b, p. 27), “(...) quanto mais a criança ou o adolescente acreditar nas suas capacidades, mais vontade terá de realizar, aprender e estabelecer objetivos”.

Para que um aluno atinja um nível positivo de autoeficácia e satisfação, é necessário que atribua o sucesso a si próprio, ao seu desempenho, ao seu valor, esforço e competência, e não a outros. Caso esse sucesso seja atribuído à ajuda de terceiros, o aluno pode sentir que não

atingiu os objetivos através das suas capacidades e do seu mérito, perdendo a credibilidade nas suas próprias capacidades (Francês, 2013).

Para Bandura (1986, in Amaral, 1993), as pessoas que se consideram eficazes pensam, sentem e agem de modo distinto daqueles que não esperam atingir o sucesso. Este tipo de pessoas desenvolvem incentivos próprios, aumentam o interesse e o envolvimento nas atividades, aumentam o seu esforço, encaram as tarefas mais difíceis sem ansiedade e consideram o fracasso não com uma visão pessimista e derrotista, mas numa perspetiva de sucesso.

Bandura (1982, in Boruchovith & Bzuneck, 2009) considera que um sucesso alcançado com grande esforço pode contribuir menos para a autoeficácia, visto que o aluno pode entender que houve a necessidade de um grande esforço porque não possuía as capacidades necessárias. Também tarefas que se revelam demasiado fáceis são menos propensas a promover crenças de autoeficácia. Podemos então afirmar que não importa apenas a existência de sucessos ou fracassos, o que importa, realmente, são os julgamentos que fazemos às causas do sucesso/insucesso. Para Bandura (1997, in Francês, 2013), existem quatro causas que afetam a noção de autoeficácia e de realização pessoal: o desempenho individual; a observação do desempenho dos pares; as influências sociais e o *feedback* dado por outros; e os estados psicológicos com que o indivíduo julga a sua vulnerabilidade ou capacidades pessoais. Através da observação do sucesso dos colegas, os alunos podem também desafiar-se a si próprios para obter bons resultados, motivando-se a iniciar as tarefas. Porém, se um aluno entender que os seus colegas não têm bons resultados, facilmente perceberá que também ele não conseguirá ter êxito, caso se julgue, a nível intelectual, semelhante aos colegas. Este fenómeno desencadeará um menor empenho da sua parte nas tarefas (Boruchovith & Bzuneck, 2009).

Tal como afirmam Boruchovith e Bzuneck (2009):

(...) Muitos alunos atribuem o êxito de certos colegas a uma inteligência maior que a sua, o que os levará a desistir do esforço, tanto por acharem que ele será inútil, como também para não correrem o risco de parecerem menos capazes (p. 122).

Para Boruchovith e Bzuneck (2009), a existência de frequentes sucessos em tarefas idênticas fornece ao aluno um sentimento positivo quanto à execução de uma nova tarefa, aumentando, consecutivamente, a perceção do aluno quanto às suas capacidades. A ocorrência de fracassos consecutivos pode derrubar toda a perceção de autoeficácia. Os autores consideram, ainda, que “um fracasso eventual após uma série de sucessos terá pouco impacto sobre as crenças positivas de autoeficácia, enquanto que um único sucesso em meio a uma história de fracassos provavelmente pouco influenciará no aumento dessas crenças” (p. 120).

Os jovens podem desenvolver a autoeficácia quando, por exemplo, o professor lhes comunicar que têm capacidades para realizar determinada tarefa. A persuasão verbal é mais positiva e convincente se for realizada por um professor que goze de certa credibilidade e se, essencialmente, as ações revelarem resultados positivos (Boruchovith & Bzuneck, 2009). A persuasão verbal pode ser considerada uma estratégia eficaz, se for acompanhada com a vivência de situações de sucesso por parte do indivíduo (Fonseca, 2014).

3.3.10. Teoria do Autoconceito

O autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si próprio, construída com base na experiência e no *feedback* recebido de pessoas que o indivíduo considere importantes na sua vida. O autoconceito é um processo moroso, que se desenvolve desde a infância através das experiências pessoais, e resulta da interação do sujeito com o ambiente envolvente (Barros & Batista-dos-Santos, 2010).

Segundo Pocinho (2009), estudos atuais têm demonstrado que é importantíssimo que os alunos tenham a perfeita noção das suas capacidades, aliado a um reforço positivo da sua autoestima.

Os alunos desenvolvem a sua percepção académica com base, por exemplo, nas informações recebidas pelos professores e colegas, das facilidades/dificuldades sentidas, a empatia/apoio que recebem dos professores, pais e colegas, momentos de autoavaliação e através das atividades de aprendizagem (Miranda & Almeida, 2011).

Existem dois outros conceitos importantes a ter em consideração, o primeiro diz respeito à autoestima e o segundo à capacidade de resiliência. Para Mosquera e Stobäus (2006, in Barros & Batista-dos-Santos, 2010):

A autoestima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si própria, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa tem ideias sobre si mesma, que podem ser positivas ou negativas (p. 5).

A autoestima pode, ainda, ser vista como uma reflexão própria, na qual o sujeito aceita ou rejeita o seu modo de ser, as suas qualidades e os seus defeitos. Grotberg (2005, in Barros & Batista-dos-Santos, 2010, p. 7) define o conceito de resiliência como “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”.

Através do desenvolvimento do autoconceito, os alunos persistem mais nas tarefas e ficam cada vez mais motivados para realizarem as atividades (Grings & Hentschke, 2013).

3.3.11. Teoria da Atribuição da Causalidade

A Teoria de Atribuição da Causalidade, defendida inicialmente por Fritz Heider (psicólogo austríaco), nos anos 60 do século XX, é uma teoria importante e que deve ser tida em consideração no estudo da motivação. Um fator bastante relevante na aprendizagem é o significado que os alunos atribuem ao seu próprio sucesso. Esse significado individual compromete o nível de esforço e aprendizagem e, conseqüentemente, o grau de motivação. Os alunos que obtêm bons resultados consideram que se devem à atribuição de causas internas, das quais se destaca a capacidade e o esforço despendido na tarefa, e os maus resultados à falta de empenho. Por sua vez, os alunos que obtêm piores resultados, atribuem os resultados positivos ao fator sorte, e os piores resultados à falta de capacidade ou à falta de sorte. No que respeita a este último grupo, são alunos que duvidam das suas capacidades de aprendizagem, acabando sempre por apresentar e desenvolver uma baixa autoestima, desmotivação escolar e sentimentos de incapacidade. Por vezes, estes alunos atribuem os maus resultados a causas externas, nomeadamente ao professor ou à sorte, servindo como uma proteção da autoestima do estudante perante os maus resultados (Lourenço & Paiva, 2010; Pocinho, 2009)

As causas que os alunos atribuem ao sucesso/fracasso de uma determinada experiência, influenciam, de forma direta, a motivação e, conseqüentemente, todo o processo de aprendizagem. Essas causas dependem de vários fatores, entre os quais a maturidade do aluno e a própria situação, a inteligência, o esforço ou a falta dele, dificuldade da tarefa, fator sorte, a influência do professor, o cansaço, etc.. Muitas vezes, os alunos não conseguem identificar o motivo dos seus fracassos, atribuindo, generalizadamente, os resultados negativos à falta de capacidade, esforço e atenção (Grings & Hentschke, 2013).

Pocinho (2009, p. 171) considera que a autoestima e as atribuições causais exercem uma grande importância na motivação para aprender, afirmando que “se o aluno não possui hábitos de estudo, não atinge o sucesso esperado (...) [e] fica desmotivado para a aprendizagem”. Sabemos que os estudantes possuem hábitos e preferências distintas, tanto para aprender como para estudar. Alguns alunos gostam de estudar sozinhos, outros acompanhados, outros com música, outros, ainda, em pleno silêncio, em casa, na escola ou na biblioteca. Também os professores têm métodos diferentes de ensino: mais ou menos expositivo, com ou sem recurso a meios audiovisuais, ou ainda com maior ou menor participação dos jovens nas aulas.

Muitas vezes, os problemas motivacionais são confundidos com dificuldades de aprendizagem. Não existe uma teoria única pela qual possamos compreender a motivação para a aprendizagem, existem sim pequenas teorias que permitem explicar a questão da motivação. É importantíssimo que os alunos tenham uma perfeita percepção das suas competências. Se o aluno considerar que realizou um grande esforço e se, por outro lado, receber por parte do professor um fraco estímulo de ausência de esforço, a motivação do aluno para aprender pode estar comprometida. Nesse sentido, é essencial que o docente reforce sempre o esforço dos jovens, mesmo que estes tenham usado estratégias de aprendizagem desajustadas (Lourenço & Paiva, 2010).

Para Weiner (1986), as causas do sucesso/insucesso podem ser percebidas ao indivíduo como controláveis ou não-controláveis, provocando na pessoa vários sentimentos, tais como vergonha, ansiedade, raiva, ódio, culpa, vaidade, etc.. O resultado positivo ou negativo quanto a essa percepção, influenciará o nível de esforço e o envolvimento na tarefa.

4. Metodologia

O presente capítulo apresenta a descrição da investigação realizada ao longo do Estágio, a metodologia aplicada, as estratégias, as técnicas usadas, os instrumentos de recolha e análise de dados e os participantes no estudo.

Investigar é uma atividade que implica refletir. A investigação procura validar/refutar teorias e aprofundar conhecimentos. Para desenvolver uma investigação é necessário partir da formulação de questões e, desse modo, tentar encontrar respostas aos problemas apresentados (Gerhardt & Silveira, 2009).

Tal como aponta Morais (2013b):

(...) Investigar é uma atitude e uma prática de permanente procura da verdade ou da realidade, um procedimento ou conjunto de procedimentos com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico para conhecer realidades ou descobrir verdades, um processo de construção do conhecimento, ou ainda, uma forma de validar ou refutar o conhecimento existente (p. 2).

Presentemente, espera-se que o professor assuma uma posição ativa no ensino, quer isto dizer, que não seja um mero executante, mas alguém que reflita e questione (Manta, 2014). A crescente democratização e expansão do ensino da música tem conduzido a uma maior reflexão das práticas educativas. Nesse sentido, a investigação torna-se uma necessidade humana para conhecer a realidade e resolver eventuais problemas que surjam através da prática ou da reflexão teórica. A investigação exige, por parte do investigador/professor, a planificação, a ação, a observação, a análise e o rigor de todas as atividades envolvidas (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, et al., 2009; Palheiros, 1999).

Segundo Palheiros (1999), para se proceder a uma investigação será necessário:

- Identificar o problema, situando-o num contexto mais vasto;
- Rever a literatura, relacionando-a com a formulação do problema;
- Estabelecer um quadro conceptual, baseando-o numa determinada teoria;
- Desenvolver uma metodologia, que engloba várias fases: processo sistemático de recolha de informação; sua organização de modo significativo; análise e interpretação de resultados;
- Divulgar e partilhar os resultados, o que permite a sua discussão e, eventualmente, a réplica do estudo para reexaminar a sua credibilidade (p. 17).

Relativamente à investigação, uma questão se levanta – O que devemos nós investigar e para quê? - Benavente (2015) dá-nos a resposta ao afirmar:

O que não se sabe, o que mudou, o que constitui problema, investigar o que está mais «oculto» e não tem voz, mas que contribui para sociedades mais desiguais, mais manipuláveis e mais desumanizadas. Investigar as evidências que «naturalizamos» com demasiada facilidade. Para quê? Para produzir conhecimento enraizado nos saberes já construídos e nas realidades, para elaborar pensamento original, para evidenciar elementos positivos de resposta. Para quê? Para aprendermos uns com os outros, para debater para refletir e para agir. Para lutar por uma escola democrática, pelo direito universal de aprender e pelo conhecimento como um bem comum que é património de todos (p. 17).

Tal como referem Alves e Azevedo (2010, p. 22), “Descrever e justificar as opções e os processos utilizados na recolha, registo, descrição e análise dos dados e informações é uma forma de garantir a credibilidade da investigação”.

Como sabemos, em todos os trabalhos de investigação é necessário selecionar a metodologia e escolher as técnicas de recolha de dados de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar. Para Fonseca (2002, p. 52), “A Metodologia é a explicação detalhada de toda a ação a desenvolver durante o trabalho de pesquisa”. É um processo que envolve um conjunto de ações específicas, nomeadamente a seleção do espaço onde se realizará a investigação, a escolha dos participantes/objeto de estudo, a definição de critérios/objetivos, a construção de estratégias e a seleção de instrumentos para a análise dos resultados.

4.1. Caracterização do Tipo de Investigação

A adoção da metodologia baseou-se no estudo em questão, nos objetivos e na natureza do mesmo. Depois da revisão da literatura e do aprofundamento do tema, entendemos que a metodologia que melhor se enquadra no desenvolvimento do nosso projeto, dadas as suas características, diz respeito à investigação-ação, pois atribuímos particular destaque às fases de planificação, implementação, observação e reflexão que a caracterizam (Coutinho et al., 2009).

Para Watts (1985, in Coutinho 2016, p. 363), “(...) a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

Fernandes (2006) refere que a investigação-ação permite a melhoria das práticas educativas e a participação de todos os intervenientes no processo de aprendizagem, uma vez que se desenvolve em forma de espiral através da planificação, ação, observação e reflexão. O objetivo central deste tipo de investigação passa pela reflexão da ação, com vista a melhorar/alterar as estratégias utilizadas no ensino. Para o autor, “A estratégia mais eficaz para que ocorram mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Neste sentido, a Investigação-ação surge como uma metodologia eficaz” (p. 8).

Tal como aponta Coutinho et al. (2009):

O essencial na I-A [Investigação-Ação] é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (p. 360).

Para Balancho e Coelho (2005), a investigação-ação apresenta uma finalidade dupla: responder aos problemas práticos e produzir conhecimento. Esta metodologia pressupõe a utilização de vários métodos de observação e de recolha de dados. É um tipo de investigação na qual é necessária a participação de todos os indivíduos que intervêm na ação, e em que todos os participantes sejam ao mesmo tempo sujeitos e objetos. Prevê um acompanhamento e uma análise reflexiva do processo à medida que se vai desenvolvendo. Os métodos de recolha de dados ocorrem através dos registos diários do comportamento dos alunos: reações, incidentes e resolução de problemas; questionários sobre os assuntos e metodologias empregues nas aulas; levantamento das preferências dos alunos através de uma negociação da distribuição dos conteúdos durante o ano.

No que respeita às particularidades da presente investigação, apresenta-se, maioritariamente, de natureza qualitativa, com alguns aspetos de natureza quantitativa.

Para Silva (1998), a abordagem qualitativa apresenta as seguintes características:

1-) (...) O investigador é o instrumento principal; 2-) a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; 3-) na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4-) os investigadores qualitativos tendem a analisar [os] seus dados de forma indutiva; e 5-) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas (p. 11).

Na conceção de Silva (2010, p. 6), “A abordagem qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Ela aprofunda a complexidade de fenómenos, factos e processos; passa pelo observável e vai além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento”.

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), os investigadores que utilizam a pesquisa qualitativa procuram “(...) explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de factos, pois os dados analisados são não-métricos (...) e se valem de diferentes abordagens”. Os autores referem, ainda, que na abordagem qualitativa o investigador é, simultaneamente, sujeito e objeto de investigação, tornando-se o desenvolvimento da pesquisa imprevisível.

Günther (2006) refere que na abordagem qualitativa todas as variáveis são importantes para a investigação e o investigador envolve-se emocionalmente no tema da pesquisa. Por outro lado, na abordagem quantitativa há uma intenção de controlar o contexto, negando a existência do fator emocional, com o objetivo de reduzir ou eliminar a influência do investigador no processo de pesquisa.

A abordagem quantitativa é vista como bastante «rigorosa e confiável», uma vez que utiliza técnicas (como a matemática, a estatística ou a categorização) que procuram analisar a relação de causa-efeito de modo de atingir resultados verdadeiros e confiáveis (Soares & Castro 2012).

Segundo Cabral (2013, p. 154), a “(...) investigação quantitativa (...) assenta na permanente recolha de dados que podem ser observados e quantificados. Apoia-se na observação direta de factos reais e de acontecimentos que ocorrem à margem do investigador”. Cabe ao investigador conduzir o estudo de forma imparcial e distanciada, objetivando a fiabilidade e credibilidade do trabalho de investigação.

Fonseca (2002, p. 20) refere que “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia recolher isoladamente”. Terence e Filho (2006) destacam a importância da utilização simultânea dos métodos qualitativos e quantitativos, de modo a reduzir a subjetividade e permitir a aproximação entre o investigador e o objeto de estudo.

Também Cabral (2013) afirma que:

A complementaridade entre a metodologia qualitativa e a quantitativa contribui significativamente para uma melhor e mais profícua investigação. Apesar de subsistirem ainda pontos de divergência entre estes dois sistemas, é habitual que, numa primeira fase, a metodologia aplicada seja qualitativa, seguindo-se uma segunda fase quantitativa, regressando posteriormente à qualitativa (p. 155).

A adoção conjunta das metodologias qualitativa e quantitativa tem como objetivo principal procurar responder às questões da investigação (Cabral, 2013). Também Pombal, Lopes e

Barreira (2008, p. 10) referem que “Existem problemas que necessitam de uma abordagem qualitativa, enquanto outros, de uma abordagem quantitativa, sendo vital enfatizar que não é a metodologia que determina a pesquisa, mas sim o problema que se pretende resolver”.

4.2. Descrição do Estudo/Plano de Investigação

A presente investigação partiu de uma situação real, em contexto de sala de aula, mais precisamente através da lecionação numa turma de quarto grau de Formação Musical, mediante a implementação de uma sequência didática intencionalmente planificada, tomando as canções tradicionais da Beira Baixa como recurso didático central. Ao longo das aulas foram criadas e testadas um conjunto de estratégias, de modo a desenvolver nos alunos a participação, a concentração, a aprendizagem, o interesse e a motivação para a disciplina de Formação Musical.

O estudo teve como objetivo principal, averiguar qual o contributo da utilização das canções tradicionais da Beira Baixa no desenvolvimento da perceção auditiva e no envolvimento/motivação dos alunos do quarto grau do Conservatório Regional de Castelo Branco. Pretendeu-se, assim, perceber qual o impacto que as canções tradicionais podem promover na aprendizagem dos alunos, quando expostos a uma determinada sequência pedagógica de ensino.

Tornou-se importante, desde o primeiro momento, com vista à realização positiva da investigação, delinear um conjunto de objetivos que permitissem o desenvolvimento sequencial das aprendizagens. Para Tavares e Alarcão (2005, p. 160), “(...) os objetivos são linhas orientadoras da atividade didática, declarações das nossas intenções de ensinar, ou melhor dito, das nossas intenções de criar condições que permitam ao aluno melhorar a sua aprendizagem e desenvolver-se”. A construção de objetivos imediatos possibilita uma maior motivação nos alunos, visto que é mais fácil perceber o progresso tendo em conta um outro objetivo próximo (Amaral, 1993).

Os objetivos de intervenção pedagógica consistiam no desenvolvimento da audição interior, do treino rítmico, da perceção sonora (melodia, intervalos e harmonia), da concentração, da memória, da autoestima e da motivação. No que respeita aos conteúdos abordados ao longo da investigação, estes foram definidos pela professora cooperante no início do ano letivo, tendo como suporte os programas anuais da disciplina de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco (Anexo A) e a sua experiência pedagógica.

De modo a desenvolver o presente estudo, e partindo da problemática que se pretende investigar com base numa aprendizagem e desenvolvimento sequencial dos conteúdos, construíram-se os seguintes objetivos pedagógicos:

- Promover o processo de aprendizagem musical através da perceção auditiva, do desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da expressividade com recurso às canções tradicionais da Beira Baixa;
- Motivar os alunos para a consolidação da aprendizagem auditiva;
- Desenvolver a memória auditiva e a audição interior;
- Contribuir para o enriquecimento do património cultural e musical dos alunos através da utilização das canções tradicionais;

- Promover o interesse pedagógico pelas canções tradicionais da Beira Baixa no ensino da Formação Musical;
- Desenvolver nos alunos o sentido crítico e estético-musical;
- Fomentar a socialização e o trabalho em conjunto;
- Contribuir para o desenvolvimento da expressão vocal e da afinação em grupo;
- Promover a leitura à primeira vista através de uma prática regular;
- Desenvolver musicalmente os conceitos de ritmo, melodia, harmonia e coordenação motora;
- Envolver os alunos de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem musical;
- Selecionar as canções tradicionais da Beira Baixa mais significativas ao nível dos conteúdos programáticos do quarto grau de Formação Musical;

Apresentamos, de seguida, os objetivos de investigação:

- Perceber qual o impacto da utilização das canções no ensino, tendo como base o treino auditivo e a utilização do canto na aprendizagem musical;
- Verificar qual a eficácia das estratégias utilizadas no desenvolvimento motivacional dos alunos;
- Validar um conjunto de estratégias que permitam o desenvolvimento da perceção auditiva e da motivação dos alunos, tendo como recurso as canções tradicionais da Beira Baixa;

A investigação centrou-se na construção e aplicação de estratégias pedagógicas que permitissem o desenvolvimento da perceção auditiva (objetivo estabelecido pela professora cooperante, perante as dificuldades apresentadas pelos alunos), na avaliação da eficácia das estratégias implementadas e no efeito motivacional que as mesmas tiveram nos alunos. As estratégias utilizadas ao longo das aulas encontram-se nas planificações e nos resumos reflexivos apresentados no ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio.

Como refere Pereira (2016), as estratégias são um conjunto de ações bem delineadas e sequenciais, utilizadas durante um determinado espaço de tempo e que visam a aquisição de aprendizagem por parte dos alunos.

Para Anastasiou e Alves (2005, p. 70), “As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar (...). Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos (...)”. As estratégias de ensino, utilizadas pelo docente, devem ser capazes de motivar e de envolver os alunos no processo de aprendizagem (Mazzioni, 2013).

Relativamente à construção das estratégias, estas devem ser pensadas tendo em consideração as seguintes questões: como organizar a ação? Porquê? Para quê? Para quem? Deste modo, torna-se de extrema importância ter plena consciência dos meios, das atividades, das tarefas e das sequências que se podem utilizar em contexto de sala de aula (Pereira, 2016).

No que respeita às estratégias de ensino/aprendizagem, presentes nas planificações e nos resumos reflexivos (ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio), dizem respeito a um conjunto de ações construídas pelo estagiário, segundo as indicações da professora cooperante e a informação presente no programa do Conservatório Regional de Castelo Branco (Anexo A). As estratégias foram implementadas com recurso ao piano, computador, aparelhagem, fichas de trabalho e manuais, abrangendo exercícios de treino auditivo e várias técnicas de motivação, nomeadamente a persistência no reforço positivo e no desenvolvimento do processo de

criatividade. Através das estratégias implementadas procurou-se averiguar quais os contributos que as canções tradicionais da Beira Baixa podem promover no desenvolvimento de competências musicais, nomeadamente no que respeita à perceção auditiva e no envolvimento e motivação dos alunos no processo de aprendizagem. Desse modo, com vista a atingir os objetivos descritos anteriormente, delineamos as seguintes estratégias:

Desenvolvimento rítmico:

- Reprodução de linhas rítmicas em compassos simples e compostos;
- Utilização de ostinatos rítmicos;
- Improvisação rítmica em função dos padrões rítmicos das canções em compassos simples e compostos;
- Assimilação de padrões rítmicos através da memorização e posterior reprodução;
- Identificação e marcação da pulsação;
- Identificação auditiva das linhas rítmicas das canções;
- Reprodução do texto das canções com ritmo;

Desenvolvimento melódico:

- Entoação de ordenações com nome de notas;
- Entoação de intervalos e acordes a partir de um dado som;
- Entoação de melodias em modo maior e menor;
- Leitura melódica das canções com e sem acompanhamento ao piano;
- Entoação de melodias com ostinato rítmico;
- Utilização de jogos melódicos com recurso à imitação;
- Transposição de melodias diretamente com nome de notas;
- Utilização de diferentes andamentos, *nuances* (forte, piano, crescendo e diminuendo) e articulações na entoação das melodias;
- Leitura das notas por relatividade - Transposição;
- Identificação auditiva de intervalos;
- Reprodução de intervalos e padrões melódicos;

Desenvolvimento harmónico:

- Leitura vertical de acordes;
- Reconhecimento do movimento harmónico;
- Entoação e reconhecimento de acordes;
- Interpretação de obras que apresentem uma textura polifónica, de modo a desenvolver a coordenação e a leitura harmónica;
- Identificação auditiva de acordes e cadências;

Desenvolvimento ao nível da análise auditiva/análise da partitura:

- Formulação de questões sobre elementos musicais presentes nas obras a estudar;
- Perceção musical ao nível dos instrumentos, forma, dinâmica, ritmo, agógica, compasso, tonalidade, articulações, ornamentos, textura, ritmos e intervalos característicos, modo e andamento;

Elementos teóricos:

- Elementos de dinâmica (*forte, mezzo-forte, mezzo-piano, piano, crescendo e diminuendo*) e de agógica (*ritardando, ritenuto, rallentando, accelerando, suspensão*);

- Indicações de andamento (*Andante, Allegretto, Allegro, Valsa*);
- Formas musicais (AB, ABA);
- Compassos simples e compostos (unidade de tempo e de compasso);
- Sinais de repetição (*Da cappa*, compassos de primeira vez e segunda vez);
- Ligaduras de valor e de expressão;
- Tonalidades maiores e suas relativas menores;

A implementação das estratégias, acima descritas, foi realizada com recurso a jogos pedagógicos, nomeadamente a imitação, a improvisação e a audição das canções. A utilização de jogos procurava a tangibilidade dos objetivos acima delineados, dissipar as dificuldades ao nível da perceção auditiva, melhorar a participação, o interesse, a motivação e a concentração dos alunos.

Antes da implementação de cada canção, o estagiário procurou informar os alunos sobre o contexto da obra, nomeadamente o local onde fora recolhida, o enredo do poema, a métrica, a tonalidade ou modo, as características rítmicas e melódicas, as estratégias que se utilizariam e os objetivos que se esperavam alcançar através da utilização das canções. As estratégias adotadas variavam consoante a canção utilizada e o desenrolar da aula, podendo sofrer alterações ou adaptações em função de vários fatores, nomeadamente a presença ou não de dificuldades em determinados conteúdos, a existência ou não de dúvidas, o comportamento e o cansaço dos alunos.

No início de cada aula, e ao longo do Estágio, foi implementada uma sequência de treino auditivo (identificação de intervalos harmónicos e melódicos, acordes, ditados de sons e ditados melódicos), com recurso a estratégias de entoação e imitação. O trabalho auditivo foi sempre desenvolvido com base numa contextualização melódica, com recurso à entoação de escalas e ordenações com nome de notas. Estas estratégias visavam o desenvolvimento da perceção auditiva, conteúdo em que os alunos apresentavam maiores fragilidades.

No que respeita à seleção das canções, a sua escolha justifica-se, essencialmente, por dois motivos: em primeiro, pelo gosto pessoal, uma vez que as melodias fizeram parte da nossa infância, tal como referimos anteriormente e, em segundo, porque as canções selecionadas apresentam elementos (rítmicos e melódicos) importantes para o desenvolvimento das competências descritas no programa do quarto grau de Formação Musical (Anexo A).

De modo a atingir os objetivos pedagógicos anteriormente delineados, selecionámos as seguintes canções tradicionais da Beira Baixa: *Don Solidon, Moda das Sachas, Oh! És tão linda, Moleirinha, Aurora, As Raparigas do Fratel, As Armas do Meu Adufe e Moda do Entrudo*. A ordem pela qual apresentamos as canções diz respeito à sequência com que foram introduzidas e trabalhadas nas aulas de Formação Musical. As partituras das canções são apresentadas em anexo (Anexo E).

As canções tradicionais utilizadas na disciplina de Formação Musical (Anexo E) são parte integrante de diversos cancioneiros portugueses ou obras tradicionais. Com base na investigação que efetuámos, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, pudemos verificar que as canções apresentam diferentes arranjos ou tipos de escrita. Desse modo, selecionámos as partituras que melhor se enquadravam no âmbito da disciplina de Formação Musical, com vista a desenvolver os conteúdos programáticos ao longo do ano letivo (Anexo A).

Seguidamente, apresentamos as tabelas com a caracterização de todas as canções tradicionais utilizadas na investigação (da tabela 25 à tabela 32). Estes materiais foram

construídos tendo como base as tabelas utilizadas por Carvalhinho (2010) na sua tese de Doutorado. Cada tabela é composta pelos seguintes elementos: nome da canção, tipo, contexto/breve descrição, origem, fonte, compasso, âmbito, tonalidade, andamento, forma, instrumentação, alterações ocorrentes, intervalos, acordes, estrutura rítmica, estrutura da letra, análise semântica, células rítmicas e motivos melódicos.

Tabela 25 - Caracterização da canção *Don Solidon*.

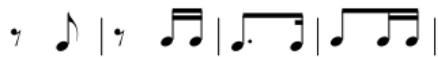

Caracterização da Canção	
Nome	<i>Don Solidon.</i>
Tipo	Canção de trabalho.
Contexto/Breve descrição	Esta obra era cantada durante os trabalhos agrícolas.
Origem	A canção tem origem na zona da Estremadura. Porém, é bastante conhecida na Beira Baixa. Canta-se na freguesia da Soalheira, concelho do Fundão, distrito de Castelo Branco.
Fonte	Neves, C. das (1803). <i>Cancioneiro de Músicas Populares</i> . Porto: Typographia Ocidental (Volume 1, pág. 220).
Compasso	A unidade de tempo é a semínima e a unidade de compasso é a mínima. É um compasso binário simples (2/4).
Âmbito	A canção apresenta um âmbito de sétima diminuta - Ré # 3 a Dó 4.
Tonalidade	Mi menor.
Andamento	<i>Allegretto</i> - p.p.m = 116/120.
Forma	Forma binária (A - B). O conjunto A B é cantado quatro vezes, respeitando o número de estrofes.
Instrumentação	Piano e voz.
Alterações ocorrentes	Nos compassos 13 e 17 aparece um Ré #. É uma alteração de expressão melódica, não existe modulação harmónica.
Intervalos	A canção inicia-se com notas repetidas. A melodia apresenta graus conjuntos e intervalos de terceira menor, quarta e quinta perfeita. No final da primeira frase surge o arpejo da tónica de direção descendente.
Acordes	A canção é harmonizada com os acordes de tónica, subdominante e dominante (i-iv-V graus).
Estrutura rítmica	A canção inicia-se com dois compassos de introdução do piano e com um ostinato rítmico de semínima e duas colcheias. A melodia surge ao terceiro compasso com pausa de colcheia. O ritmo é silábico e quase sempre escrito em colcheias, sentindo-se com facilidade a divisão binária do tempo. O acompanhamento do piano faz-se através do ostinato de semínima e duas colcheias.
Estrutura da letra	A peça é composta por quatro quadras. A canção apresenta uma estrutura silábica. Os versos têm quatro, cinco ou seis sílabas. A frase <i>Don Solidon</i> repete-se a seguir a cada verso.
Análise semântica	O tema da canção é o elogio à beleza de uma rapariga e à forma como arranja o cabelo.
Células rítmicas	
Motivos melódicos	

Tabela 26 - Caracterização da canção *Moda das Sachas*.



Caracterização da Canção	
Nome	<i>Moda das Sachas</i> .
Tipo	Canção de trabalho.
Contexto/Breve descrição	Esta obra era cantada durante os trabalhos agrícolas.
Origem	Idanha-a-Nova.
Fonte	Dias, J. L. (1971). <i>Etnografia da Beira – O que a nossa gente canta</i> (IV Volume – II Edição). Lisboa: Livraria Ferin (p. 69).
Compasso	A unidade de tempo é a colcheia e a unidade de compasso é a semínima com ponto. É um compasso ternário simples (3/8).
Âmbito	A canção apresenta um âmbito de 11ª perfeita - Ré 3 a Sol 4.
Tonalidade	Sol maior.
Andamento	<i>Allegretto</i> - p.p.m = 116/120.
Forma	Forma binária (A – B).
Instrumentação	Piano e voz.
Alterações ocorrentes	Não aplicável.
Intervalos	A melodia apresenta graus conjuntos, intervalos de terceira (maior e menor), quarta e quinta perfeita. No início da segunda frase surge o arpejo da tónica e o arpejo de sétima da dominante de direção ascendente.
Acordes	A canção é harmonizada com os acordes de tónica e dominante (I-V graus).
Estrutura rítmica	A canção inicia-se em anacrusa de colcheia. O ritmo é silábico e quase sempre escrito em colcheias e semínimas, sentindo-se com facilidade a divisão ternária do tempo. Uso frequente de síncopas. O acompanhamento do piano é semelhante à valsa.
Estrutura da letra	A peça é composta por seis quadras. Cada verso repete-se duas vezes. A canção apresenta uma estrutura silábica. Os versos têm oito sílabas.
Análise semântica	A canção fala sobre a saudade e a ausência do amor.
Células rítmicas	
Motivos melódicos	

Tabela 27 - Caracterização da canção *Oh! És tão linda!*

Caracterização da Canção	
Nome	<i>Oh! És tão linda!</i>
Tipo	Descante ²⁶ .
Contexto/Breve descrição	Este tipo de obra cantava-se aos domingos, nas festas, ou quando as pessoas se juntavam depois do trabalho.
Origem	Idanha-a-Nova.
Fonte	Dias, J. L. (1971). <i>Etnografia da Beira – O que a nossa gente canta</i> (IV Volume – II Edição). Lisboa: Livraria Ferin (p. 65).
Compasso	A unidade de tempo é a colcheia e a unidade de compasso é a semínima com ponto. É um compasso ternário simples (3/8).
Âmbito	A canção apresenta um âmbito de nona maior - Ré 3 a Mi 4.
Tonalidade	Sol maior.
Andamento	Valsa ²⁷

²⁶ Descante - o que é cantado em coro e normalmente acompanhado por instrumentos típicos (Dias, 1971).²⁷ Valsa - Indicação de andamento em compasso ternário simples.


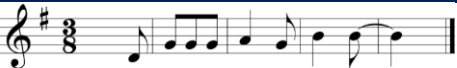
Forma	Forma binária (A – B). Cada parte é constituída por duas frases melódicas – uma antecedente e outra consequente – muito parecidas: a frase A é constituída por (a, a') e a frase B por (b, b').
Instrumentação	Piano e voz.
Alterações ocorrentes	Não aplicável.
Intervalos	A obra é constituída por intervalos melódicos de segunda maior, terceira menor e quarta perfeita. A melodia inicia-se em anacrusa de colcheia e com um intervalo de quarta perfeita.
Acordes	A canção é harmonizada com os acordes de tônica e dominante (I-V graus).
Estrutura rítmica	A canção inicia-se com anacrusa de colcheia. O ritmo é silábico e quase sempre escrito em colcheias e semínimas, sentindo-se com facilidade a divisão ternária do tempo. Uso frequente de síncopas. O acompanhamento do piano é semelhante à valsa.
Estrutura da letra	A peça é composta por seis quadras. O primeiro verso repete-se duas vezes. As quadras terminam sempre com o verso “Oh! És tão Linda!”. A canção apresenta uma estrutura silábica. Os versos têm entre cinco e nove sílabas.
Análise semântica	A canção fala sobre a beleza da vila de Idanha.
Células rítmicas	
Motivos melódicos	

Tabela 28 - Caracterização da canção *Moleirinha*.

Caracterização da Canção	
Nome	<i>Moleirinha</i> .
Tipo	Canção de trabalho.
Contexto/Breve descrição	Esta obra era cantada durante os trabalhos agrícolas.
Origem	A canção está associada à região da Beira Baixa, não conseguimos identificar a localidade de onde é tradicional.
Fonte	Arranjo de Adolfo Carlos Mendes disponível em: http://cantaresdoutroira.no.sapo.pt/img/scores/amoleirinha.pdf – consultado a 31/05/2016 – 22:46.
Compasso	A unidade de tempo é a semínima com ponto e a unidade de compasso é a mínima com ponto. É um compasso binário composto (6/8).
Âmbito	A canção apresenta um âmbito de nona menor - Si 2 a Dó 4.
Tonalidade	Mi menor.
Andamento	<i>Adagietto</i> – p.p.m = 67. O andamento é lento e sem variações.
Forma	Forma binária (A - B).
Instrumentação	Flauta, bombo, guitarra, baixo e voz.
Alterações ocorrentes	Aparece um Ré # no sexto e oitavo compasso (Flauta) e um Fá bequadro no segundo compasso (Baixo). São alterações de expressão melódica, não havendo modulação harmónica.
Intervalos	A canção inicia-se com o arpejo de mi menor de direção ascendente (e arpejo descendente no final da primeira frase). A melodia apresenta graus conjuntos, intervalos de terceira menor, quinta diminuta e o arpejo da sétima da dominante.
Acordes	A canção é harmonizada com os acordes de tônica, subdominante e dominante (i-iv-V graus).
Estrutura rítmica	A canção inicia-se com anacrusa de duas colcheias. O ritmo é silábico e quase sempre escrito em semínimas e colcheias, sentindo-se com facilidade a divisão ternária do tempo. No que respeita ao acompanhamento, o baixo e o bombo marcam a pulsação através de semínimas, a guitarra toca arpejos e a flauta




	interpreta a melodia nos primeiros oito compassos. Depois da introdução de 16 compassos, a voz interpreta a melodia principal. A partir deste momento a flauta acompanha a canção em semínimas.
Estrutura da letra	A canção é composta por três estrofes distintas, cada estrofe apresenta dois versos que se repetem (AABB). A peça tem uma estrutura silábica. Os versos são constituídos por sete, oito e nove sílabas.
Análise semântica	A obra fala sobre a beleza da filha da <i>Moleirinha</i> .
Células rítmicas	
Motivos melódicos	

Tabela 29 - Caracterização da canção *Aurora*.

Caracterização da Canção	
Nome	<i>Aurora</i> .
Tipo	Jogos de roda - Moda de bailar.
Contexto/Breve descrição	Este tipo de obra cantava-se aos domingos, nas festas, ou quando as pessoas se juntavam depois do trabalho.
Origem	Louriçal do Campo.
Fonte	Dias, J. L. (1971). <i>Etnografia da Beira – O que a nossa gente canta</i> (IV Volume – II Edição). Lisboa: Livraria Ferin (pp. 81-82).
Compasso	A unidade de tempo é a semínima e a unidade de compasso é a mínima. É um compasso binário simples (2/4).
Âmbito	A canção apresenta um âmbito de 10ª menor - Ré 3 a Fá 4.
Tonalidade	Sol menor.
Andamento	<i>Allegro</i> .
Forma	Forma binária (A – B). A parte A é constituída por duas frases melódicas – uma antecedente e outra consequente – muito parecidas: a frase A é composta por (a, a'), na frase B (o refrão) a melodia é repetida duas vezes.
Instrumentação	Piano e voz.
Alterações ocorrentes	Nos compassos seis, 16 e 21 surge um Fá#. Nos compassos oito e nove aparece um Si bequadro. São alterações de expressão melódica, não existe modulação harmónica.
Intervalos	A obra é constituída por intervalos melódicos de segunda e terceira (maior e menor). A segunda frase é composta, essencialmente, pelos arpejos do acorde da tônica (Sol, Sib, Ré) e da sétima da dominante (Ré. Fá#, Lá e Dó).
Acordes	A canção é harmonizada com os acordes de tônica e dominante (i-V graus).
Estrutura rítmica	O ritmo é silábico e escrito em colcheias, semínimas e semínimas com ponto. Na primeira parte (A), as duas frases são muito semelhantes ritmicamente. O acompanhamento é essencialmente em semínimas. Na segunda parte (B), predominam as síncopas na melodia e o acompanhamento do piano faz-se em Baixo de Alberti.
Estrutura da letra	A canção é composta por três estrofes distintas, cada estrofe é intercalada com o refrão que se repete na íntegra. A peça tem uma estrutura silábica. Os versos são constituídos por oito sílabas.
Análise semântica	Os temas da canção são o nascer do dia e o amor.
Células rítmicas	

Motivos melódicos	
--------------------------	--

Tabela 30 - Caracterização da canção *As Raparigas do Fratel*.

Caracterização da Canção	
Nome	<i>As Raparigas do Fratel</i> .
Tipo	Dança de roda.
Contexto/Breve descrição	Este tipo de obra cantava-se aos domingos, nas festas, ou quando as pessoas se juntavam depois do trabalho.
Origem	Fratel.
Fonte	Lobo, E. P. (1985). <i>Adufe: Revista de Etnografia</i> , Ano II, número 2, 49-50. Música e Letra: Recolha de António Lourenço. Coreografia: Recolha de A. Salvado Pereira.
Compasso	A canção está construída em compasso binário composto (6/8 – a unidade de tempo é a semínima com ponto e a unidade de compasso é a mínima com ponto).
Âmbito	A canção tem um âmbito de 11ª perfeita – Lá 2 a Ré 4.
Tonalidade	Ré maior.
Andamento	<i>Adágio</i> – p.p.m = 60. O andamento da canção é lento e sem variações, mas parece mais animado, dadas as características do compasso composto em que está escrita.
Forma	Forma binária (A – B). Cada parte é constituída por duas frases melódicas – uma antecedente e outra consequente – muito parecidas: a frase A é constituída por (a, a') e a frase B por (b, b').
Instrumentação	Voz.
Alterações ocorrentes	Não aplicável.
Intervalos	A melodia inicia-se com anacrusa de colcheia. Os intervalos característicos são os graus conjuntos e a terceira menor. Uso frequente dos arpejos de tônica e de sétima da dominante (Lá, Dó, Mi e Sol).
Acordes	A canção é harmonizada com os acordes de tônica, subdominante e dominante (I-IV-V graus).
Estrutura rítmica	A peça inicia-se com anacrusa de colcheia. O ritmo é silábico e escrito em colcheias e semínimas, exceto no final das frases onde ocorre uma síncopa (colcheia ligada a uma colcheia). Todas as frases começam em anacrusa e apresentam o mesmo ritmo, exceto no final da segunda frase (sétimo e oitavo compasso) onde o ritmo é ligeiramente modificado.
Estrutura da letra	A peça é composta por quatro quadras. A canção apresenta uma estrutura silábica. Os versos têm entre sete e oito sílabas.
Análise semântica	O tema da canção é a beleza das Raparigas do Fratel. A canção alerta as raparigas para os cuidados a ter com os rapazes.
Células rítmicas	
Motivos melódicos	

Tabela 31 - Caracterização da canção *As Armas do Meu Adufe*.


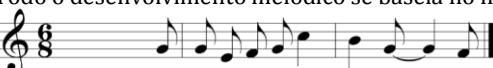


Caracterização da Canção	
Nome	<i>As Armas do Meu Adufe</i> .
Tipo	Canção de lazer.
Contexto/Breve descrição	Este tipo de obra cantava-se aos domingos, nas festas, ou quando as pessoas se juntavam depois do trabalho.
Origem	Idanha-a-Nova.
Fonte	Arranjo de Gilberto Costa, disponível em: http://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/as-armas-do-meu-adufe# consultado a 01/06/2016.
Compasso	A canção está construída em compasso binário composto (6/8 – a unidade de tempo é a semínima com ponto e a unidade de compasso é a mínima com ponto).
Âmbito	A canção tem um âmbito de 11ª perfeita – Sol 2 a Dó 4.
Tonalidade	Dó maior.
Andamento	<i>Adágio</i> – p.p.m = 72. O andamento da canção é lento e sem variações, mas parece mais animado, dadas as características do compasso composto em que está escrita.
Forma	Forma binária (A – B). Cada parte é constituída por duas frases melódicas – uma antecedente e outra consequente – muito parecidas: a frase A é constituída por (a, a') e a frase B por (b, b'). O conjunto A B é cantado quatro vezes respeitando o número de estrofes.
Instrumentação	Bandolim, cajón, percussão corporal, guitarra, flauta doce soprano, shaker e voz.
Alterações ocorrentes	Não aplicável.
Intervalos	A obra é constituída por intervalos melódicos de segunda e terceira (maior e menor) e quarta perfeita. A segunda frase é composta, essencialmente, pelos arpejos do acorde da tônica (Sol, Dó, Mi e Sol) e da sétima da dominante (Sol, Si, Ré e Fá). A melodia inicia-se em anacrusa de colcheia para o 10º compasso.
Acordes	A canção é harmonizada com os acordes de tônica e dominante (I-V graus).
Estrutura rítmica	A peça inicia-se com nove compassos de introdução instrumental. O ritmo é silábico e escrito em colcheias e semínimas, exceto no final das frases onde acontece uma síncope (colcheia ligada a uma semínima). Todas as frases começam em anacrusa e apresentam o mesmo ritmo.
Estrutura da letra	A canção é composta por quatro estrofes distintas, cada estrofe apresenta dois versos que se repetem (AABB). A peça tem uma estrutura silábica. Os versos são constituídos por oito sílabas.
Análise semântica	O tema da canção é o adufe e a forma como se há-de tocar esse instrumento. A letra remete-nos também para um certo “despique” do local onde há moças mais “formosas”, se no Rosmaninhal ou em Idanha.
Células rítmicas	
Motivos melódicos	Todo o desenvolvimento melódico se baseia no mesmo padrão rítmico. 

Tabela 32 - Caracterização da canção *Moda do Entrudo*.

Caracterização da Canção	
Nome	<i>Moda do Entrudo</i> .
Tipo	Canção de carnaval.
Contexto/Breve descrição	Esta obra cantava-se durante o Carnaval. José Afonso foi um dos principais divulgadores do Folclore da Beira Baixa. A canção <i>Moda do Entrudo</i> faz parte da sua discografia.
Origem	Malpica do Tejo.

Fonte	Monteiro et al. (2010) – <i>José Afonso: todas as canções</i> . Lisboa: Assírio & Alvim (p. 349). Disponível em: https://malpicadotejo.wordpress.com/patrimonio-imaterial/cancoes/ Consultado a 01/05/2016 - 00:28.
Compasso	A canção está construída em compasso binário simples (2/4 – a unidade de tempo é a semínima e a unidade de compasso é a mínima). Porém, a partitura apresenta também um compasso ternário simples (3/4 – a unidade de tempo é a semínima e a unidade de compasso é a mínima com ponto).
Âmbito	A obra apresenta um âmbito de sétima menor – Mi 3 a Ré 4.
Tonalidade	Mi menor.
Andamento	<i>Allegro</i> – p.p.m = 134. O andamento é rápido e sem variações.
Forma	Forma binária (A – B). A primeira parte (antecedente) é muito semelhante à segunda parte (consequente).
Instrumentação	Voz e guitarra na versão de José Afonso.
Alterações ocorrentes	Não aplicável.
Intervalos	A melodia é composta por graus conjuntos e por um único intervalo de terceira menor.
Acordes	A melodia é harmonizada com os acordes de Mi menor e Ré maior.
Estrutura rítmica	A canção inicia-se com 10 compassos de introdução da guitarra. A obra não apresenta uma métrica perfeita. A primeira frase é composta por sete compassos e a segunda frase apenas por cinco compassos. A melodia surge apenas ao décimo primeiro compasso com quatro colcheias. O ritmo é silábico e quase sempre escrito em colcheias e semínima com ponto, sentindo-se com facilidade a divisão binária do tempo.
Estrutura da letra	A peça é composta por cinco quadras. A canção apresenta uma estrutura silábica. Os versos têm oito e nove sílabas.
Análise semântica	A canção fala sobre o Entrudo, as festas, a brincadeira e a vontade de alguém em querer ir para o monte.
Células rítmicas	
Motivos melódicos	

O estudo compreendeu a observação das aulas e a utilização de várias técnicas de avaliação de desempenho dos alunos (incluindo grelhas de observação) como técnicas de recolha de dados e, ainda, a realização e posterior análise de três inquéritos por questionário aos alunos (um antes do estudo, um durante e outro no final da investigação), de forma a complementar a informação necessária para o estudo.

4.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos utilizados na recolha de dados procuram apontar caminhos na resolução das questões de investigação. Para Pombal, Lopes e Barreira (2008, p. 10), “Os métodos a utilizar na recolha de dados em muito dependem do tipo de ‘problema’, ou de questões para as quais se pretendem obter respostas”.

As técnicas de recolha de dados utilizadas no presente estudo, aquando da implementação das estratégias, tendo em vista a elaboração e divulgação dos resultados finais, foram a observação direta e participativa através dos resumos reflexivos, os inquéritos por questionário e as grelhas de observação.

As técnicas de observação permitem, à medida que a investigação se vai desenvolvendo, analisar o comportamento e as relações que se estabelecem entre investigador e sujeitos.

A análise dos inquéritos e das grelhas de observação pode trazer benefícios para a investigação, uma vez que apresentam a posição dos vários intervenientes (professor e alunos) (Correia, 2014).

4.3.1. Inquéritos por Questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados e consiste no questionamento dos sujeitos sobre um determinado assunto (Coutinho, 2016). Para Afonso (2014, p. 108), “(...) os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito”.

Segundo Pombal, Lopes e Barreira (2008), o inquérito:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, que podem envolver as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 11).

Para Coutinho (2016, p. 139), “o inquérito (...) pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos, envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos”. Também Palheiros (1999) refere que o questionário pode facilitar a recolha de dados. Contudo, a falta de motivação dos inquiridos pode prejudicar a investigação.

Para a realização dos questionários foi solicitada, previamente, autorização ao Conservatório Regional de Castelo Branco e aos Encarregados de Educação para que os alunos respondessem aos inquéritos. Os instrumentos utilizados na investigação foram aplicados aos participantes do estudo ao longo do plano de investigação. No que respeita à estrutura dos questionários, podiam conter questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica e de resposta afirmativa ou negativa, dependendo do que se pretendia saber. No que concerne às questões, foram construídas tendo por base trabalhos científicos de outras áreas. De salientar que as perguntas do terceiro inquérito, relativamente às canções tradicionais da Beira Baixa, foram construídas de raiz.

Pretendeu-se, com os inquéritos por questionário, que os alunos fossem verosímeis nas respostas e que transmitissem as suas ideias, convicções, gostos e preferências. Os inquéritos por questionário foram organizados por temas de modo a facilitar a análise dos resultados. De destacar que os temas foram definidos *à priori*, através da revisão da literatura e de acordo com os objetivos da nossa investigação.

No que concerne ao primeiro inquérito (Anexo B), realizado no dia 22 de outubro de 2015, com o objetivo de conhecer os alunos, os seus gostos e preferências, organizou-se a sua estrutura em cinco temas: I) Identificação do aluno e da família; II) Planos curriculares da escola regular; III) Planos curriculares do Conservatório; IV) Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical; V) Ocupação de tempos livres e projetos futuros (Tab. 33). O objetivo do primeiro inquérito consistia na caracterização das turmas onde decorreu o Estágio,

através da recolha de dados pessoais relevantes, e no conhecimento da posição dos alunos quanto à disciplina de Formação Musical, de modo a desenvolver um conjunto de estratégias e atividades que procurassem ir ao encontro dos reais interesses dos alunos e, assim, superar as suas dificuldades através de um clima positivo ao nível da motivação.

Tabela 33 - Guião do primeiro inquérito por questionário.

Temas	Questões
I) Identificação do aluno e da família	<ul style="list-style-type: none"> • Nome do aluno; • Instrumento que estuda; • Há quantos anos estuda esse instrumento? • Data de nascimento; • Número de irmãos; • Qual a escola regular que frequenta? • Local de residência; • Profissão do Pai e da Mãe; • Idade do Pai e da Mãe; • Habilitação literária do Pai e da Mãe;
II) Planos curriculares da escola regular	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas preferidas; • Disciplinas em que sente mais dificuldade; • Hábitos de estudo; • Modalidades desportivas que pratica; • Gosta de frequentar a escola regular? • Se gosta, o que mais gosta na escola regular?
III) Planos curriculares do Conservatório	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco? • O que mais gosta no Conservatório? • O que menos gosta no Conservatório? • O que o levou a escolher o Conservatório para aprender música? • Costuma assistir a concertos?
IV) Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades preferidas na sala de aula em Formação Musical; • Atividades menos preferidas em Formação Musical;
V) Ocupação de tempos livres e projetos futuros	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de ocupação nos tempos livres; • Hábitos de leitura – Gosta de ler? • Profissão que gostaria de ter;

Através da análise do primeiro inquérito por questionário, acima referido, foram delineadas as estratégias pedagógicas e elaborada uma planificação com as atividades a desenvolver durante o Estágio.

O segundo inquérito por questionário (Anexo B), realizado no dia 27 de janeiro de 2016, tinha como objetivo verificar quais os conhecimentos que os alunos do quarto grau de Formação Musical apresentavam sobre as canções tradicionais, antes da implementação do estudo. Estruturou-se o inquérito em quatro temas: I) Identificação do aluno; II) Identificação

da família; III) Hábitos e preferências musicais; IV) Conhecimentos sobre música tradicional (Tab. 34).

Tabela 34 - Guião do segundo inquérito por questionário.

Temas	Questões
I) Identificação do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Nome do aluno; • Data de nascimento; • Instrumento que estuda; • Há quantos anos estuda esse instrumento? • Qual a escola regular que frequenta? • Ano de escolaridade; • Local de residência;
II) Identificação da família	<ul style="list-style-type: none"> • Com quem vive? • Profissão do Pai e da Mãe; • Habilitação literária do Pai e da Mãe; • Idade do Pai e da Mãe; • Número de irmãos;
III) Hábitos e preferências musicais	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma ouvir música? • Qual o seu género musical preferido? • Como tem acesso à música que ouve? • Com que frequência costuma assistir a concertos?
IV) Conhecimentos sobre música tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • O que entende por música tradicional? • Conhece alguma canção tradicional? • Gosta de ouvir música tradicional? • Quais são as suas referências (grupos/intérpretes) na música tradicional? • Já participou/participa em atividades relacionadas com música tradicional? • Considera que os jovens, em geral, conhecem o património português de tradição oral? • Considera que as práticas relacionadas com a música tradicional são divulgadas nos órgãos de informação/comunicação? • Considera que as canções tradicionais, em geral, são suficientemente abordadas ao nível do ensino especializado da música? • Gostava de utilizar canções tradicionais da Beira Baixa nas aulas de Formação Musical? • Qual pensa ser a importância da música tradicional na Sociedade?

No que respeita ao terceiro inquérito por questionário (Anexo B), realizado a 5 de maio e 2016, tinha como principal objetivo averiguar, após a aplicação do estudo, quais os conhecimentos que os alunos adquiriram com as canções tradicionais. Estruturou-se o

inquérito em três temas: I) Identificação do aluno; II) Conhecimentos sobre música tradicional; III) Posicionamento em relação à música tradicional (Tab. 35).

Tabela 35 - Guião do terceiro inquérito por questionário.

Temas	Questões
I) Identificação do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Nome do aluno; • Data de nascimento; • Instrumento que estuda; • Há quantos anos estuda esse instrumento? • Qual a escola regular que frequenta? • Ano de escolaridade; • Local de residência;
II) Conhecimentos sobre música tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • O que entende por música tradicional? • Indique canções tradicionais que conhece; • Indique instrumentos musicais que associa à música tradicional; • Refira artistas/intérpretes/grupos que associa à música tradicional; • Indique conceitos que aprendeu nas aulas de Formação Musical com as canções tradicionais;
III) Posicionamento em relação à música tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • O estudo das canções tradicionais influenciou a sua vida musical? De que forma? • Em que aspetos da Formação Musical, as canções tradicionais contribuíram para o seu desenvolvimento musical? • Qual pensa ser a importância da música tradicional para a Sociedade? • A Formação Musical alterou a sua opinião inicial sobre as canções tradicionais? • Mencione aspetos positivos da utilização das canções tradicionais na Formação Musical. Justifique; • Refira aspetos negativos da utilização das canções tradicionais na Formação Musical. Justifique; • Gostou de trabalhar com as canções tradicionais na Formação Musical? Porquê? • Gostaria de continuar a utilizar as canções tradicionais nas aulas de Formação Musical? Porquê?

As questões abordadas no terceiro inquérito por questionário eram do conhecimento geral dos alunos, uma vez que os conceitos implicados foram constantemente utilizados no decorrer das aulas de Formação Musical pelo estagiário. Desse modo, no momento de responderem aos inquéritos, os alunos não mostraram insegurança ou desconhecimento das questões colocadas.

Verificou-se ainda que, apesar de terem surgido algumas dúvidas, a turma não questionou acerca do tipo de linguagem utilizada. O estagiário esteve à disposição dos alunos para qualquer questão que surgisse.

4.3.2. Grelhas de Observação

A aplicação das grelhas de observação constitui um instrumento importante para a investigação, uma vez que pode permitir a evolução da situação registada, através da tomada de consciência, por parte do professor, das práticas educativas utilizadas em contexto de sala de aula (Martins, 2011).

Para Afonso (2014):

[A observação] Inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista a informação anteriormente pré-codificada, de teor quantitativo ou facilmente quantificável, através de menções simples (sim, não, escala de frequência, escala de dimensão, etc.) (p. 98).

As grelhas de observação são um instrumento que tem por objetivo registar os comportamentos e as atitudes dos alunos ao longo da investigação (Coutinho, 2016). A presente grelha de observação é inspirada nos princípios metodológicos de Edgar Willems (Melodia, Harmonia e Ritmo), e na adaptação dos materiais de Paula Silva (2015), constante do seu Relatório: *A Utilização das Canções como Recurso Didático no Ensino da Iniciação Musical*. A grelha de observação é constituída por dois grandes domínios – Percepção Sonora/Musical e Interesse/Motivação. A Percepção Sonora e Musical é composta por quatro categorias: Ritmo, Melodia, Harmonia e Análise auditiva – Análise da partitura. Cada categoria é, por sua vez, constituída por várias subcategorias ou conteúdos. O ritmo engloba as subcategorias da pulsação, coordenação motora, ditado rítmico e leitura rítmica. A melodia é constituída pela afinação/entoação, transposição, fraseado – articulação, reconhecimento auditivo de intervalos, ditado de sons, ditado melódico e leitura melódica. A harmonia engloba o reconhecimento auditivo de acordes e cadências. A análise auditiva – análise da partitura é constituída pelas subcategorias de andamento e carácter, forma, compasso, elementos de dinâmica, elementos de agógica, intervalos, ritmos característicos, tonalidade, cadências e instrumentação. No que respeita ao domínio do Interesse e Motivação é formado por cinco categorias: Participação – Empenho, Atitude perante a canção, Assiduidade - Pontualidade, Comportamento e Espírito crítico. Cada elemento da tabela foi avaliado através de uma escala quantitativa de 0 a 5 valores, em que 0 corresponde a não aplicável, 1 - não satisfaz, 2 – satisfaz pouco, 3 – satisfaz, 4 – bom e 5 – muito bom. As grelhas de observação foram preenchidas pelo estagiário logo após a leção, de modo a recolher o maior número de evidências possíveis. As grelhas de observação utilizadas durante a investigação encontram-se em anexo (Anexo C).

Grelha 1- Grelha de Observação utilizada nas aulas de Formação Musical.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																												
Disciplina - Ano				Ano Letivo			Duração			Escola																		
Professor Supervisor				Período			Nº de alunos			Recurso pedagógico																		
Professor Cooperante				Data			Aula nº			Sumário																		
Grelha de Observação																												
Escala de avaliação:		Percepção Sonora e Musical																		Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação		
		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura							Participação - Empenho	Atitude perante a canção	Assiduidade - Pontualidade	Comportamento	Espírito crítico			
Valor	Designação	Pulsão	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos						Ritmos característicos	Tonalidade	Cadências
0	Não aplicável																											
1	Não satisfaz																											
2	Satisfaz pouco																											
3	Satisfaz																											
4	Bom																											
5	Muito bom																											
Nº	Aluno																											
1	Aluno																											
2	Aluno																											
3	Aluno																											
4	Aluno																											
5	Aluno																											
6	Aluno																											
7	Aluno																											
8	Aluno																											
9	Aluno																											
10	Aluno																											
11	Aluno																											
12	Aluno																											
13	Aluno																											

4.3.3. Observação Direta e Participativa

Martins (2011, p. 21) refere que “Observar deverá ter o significado de considerar com atenção (atenção refletida) para saber ou conhecer melhor. Observa-se o que se investiga, repara-se no que chama a atenção e aquele que observa num dado momento com uma finalidade científica”.

A observação pode conduzir a uma reflexão e discussão sobre as práticas de ensino utilizadas em contexto de sala de aula e, deste modo, criar metas de desenvolvimento. Tal como afirma Reis (2010), a observação das aulas deve obedecer e focar-se em critérios específicos da aprendizagem, de modo a evitar observações generalizadas que conduzam a resultados pouco claros.

Para Reis (2011, p. 11), “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”.

Ao longo do estudo, e através da literatura consultada, pudemos verificar que existem dois tipos de observação: observação participante, em que ocorre um contacto direto entre investigador e sujeito; e observação não-participante, que se caracteriza por um contacto distante entre investigador e sujeito. Correia (2009, p. 31) afirma que “A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”. A presente investigação assume-se, nitidamente, como uma observação do tipo participante.

Ao longo das aulas, a observação direta foi também uma das técnicas utilizadas na recolha de dados. Na opinião de Afonso (2014, p. 98), “A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

A observação modifica-se ao longo do desenvolvimento da investigação. Num primeiro momento, a observação é bastante descritiva no que se refere aos aspetos gerais da investigação. Depois, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, ocorre uma fase de focalização em determinados aspetos, para se proceder, novamente, a uma observação e análise final das notas de campo. Os registos obtidos através da observação revelam-se um importante instrumento de reflexão e análise para a investigação (Correia, 2009).

O Estágio compreendeu a recolha e a reflexão de todas as aulas lecionadas, tornando-se este um importante instrumento para o desenrolar positivo da investigação. No que respeita à observação efetuada ao longo do Estágio, as anotações foram realizadas logo após a leção, de modo a não perder nenhuma das informações relevantes para a investigação.

4.4. Participantes no Estudo

A Prática de Ensino Supervisionada e o Projeto de Investigação foram realizados no Conservatório Regional de Castelo Branco. O estudo de investigação teve como participantes os alunos de quarto grau de Formação Musical, cuja caracterização se encontra no ponto 1.5.

da primeira parte do presente Relatório de Estágio. Participaram na investigação 13 alunos, seis rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Este capítulo tem como objetivo descrever os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, dos resumos reflexivos e das grelhas de observação, assim como proceder à sua discussão. Tal como refere Coutinho (2016, p. 254), “O capítulo Apresentação e Discussão de Resultados destina-se a informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos fornecem em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho”.

5.1. Inquéritos por Questionário

Depois da leitura atenta dos inquéritos, pretendeu-se codificar (salientar, classificar e categorizar) pequenas partes dos questionários, que apresentamos sob forma de tabela. De destacar que os dados recolhidos, pertencentes à identificação dos alunos, se encontram, devidamente analisados, na primeira parte do Relatório de Estágio, ponto 1.5. referente à caracterização da turma do quarto grau de Formação Musical. Os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário foram tratados estatisticamente com base na análise de conteúdo.

Tal como refere Coutinho (2016, p. 217), “A *análise de conteúdo* é pois um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior (...)”.

Apresentamos, de seguida, a tabela 36 com a análise do segundo inquérito por questionário realizado antes da implementação do estudo.

Tabela 36 - Análise do Segundo Inquérito por Questionário.

Análise do Segundo Inquérito por Questionário				
Temas	Questões	Categorias	Evidências	Frequência
Hábitos e preferências musicais	Frequência que com ouve música	Todos os dias		11
		Cinco dias por semana		1
		Três dias por semana		1
	Género musical preferido	Pop-Rock		9
		Música erudita		5
		Música eletrónica		3
		Jazz		2
		Não sabe		1
	Meios de acesso à música	Internet		12
		Rádio		9
		CD		5
		TV		4
		Outros meios (telemóvel)		1
	Frequência a concertos no último mês	Entre quatro e oito concertos		5
		Entre um e três concertos		5
		Nenhum concerto		3
	Conhecimentos sobre a música tradicional	Conceito de música tradicional	Música de uma determinada região	<ul style="list-style-type: none">• “Música que se ouve, se toca e se canta numa determinada região. Música que toda a gente sabe e que é ‘obrigatório’ saber quando se visita a região” (aluno 4).• “É específica (sic) de uma região” (aluno 8).• “É uma música típica de uma localidade. Músicas tradicionais são tradição” (aluno 9).• “É música popular (música que é tradicional de cada cidade/País)” (aluno 11).• “Música antiga e de uma localidade” (aluno 12).
Respostas em branco				4
Outras respostas			<ul style="list-style-type: none">• “É música que canta na (sic) local que toca” (aluno 2).• “Não tenho conhecimentos” (aluno 10).	2
Valor histórico e patrimonial			<ul style="list-style-type: none">• “Eu suponho que a música tradicional são músicas antigas que marcam um determinado tempo” (aluno 5).• “Música Tradicional é aquela que as gerações anteriores à atual costumavam tocar/cantar” (aluno 13);	2
Canções tradicionais conhecidas		Não conhecem		11
		Tia Anica e Don Solidon		1
		Canção da Beira Baixa: Cravo Roxo		1

	Gosto em ouvir música tradicional	Sim		<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto de música tradicional porque é diferente. Música tradicional da Beira Baixa nunca ouvi” (aluno 9). • “Porque nunca ouvi” (aluno 11). • “Gosto pois é bonita e por vezes animadora” (aluno 13). 	3
		Não	Preferência por outros géneros musicais	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque gosto mais das músicas de hoje em dia” (aluno 3). • “Não gosto do estilo das músicas” (aluno 6). • “Pois gosto de músicas mais movimentadas” (aluno 8). • “Porque prefiro o estilo pop/rock” (aluno 10). “Não gosto das letras e a voz” (aluno 12).	8
			Desconheci mento pelo reportório tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • “Não estamos habituados a ouvir isto, e é muito calma” (aluno 1). 	1
			Apatia/Desinteresse pelo reportório tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque nunca me atraiu. Não sinto nada ao ouvir esse género de música” (aluno 4). 	1
		Grupos/intérpretes associados à música tradicional	Amália Rodrigues		
	Quim Barreiros, Rebeca e Marisa			1	
	Grupo Etnográfico			1	
	Não conhece			6	
	Respostas em branco			4	
	Participação em atividades com música tradicional	Sim		<ul style="list-style-type: none"> • “Rancho folclórico de Castelo Branco”; “Interessante” (aluno 12). 	1
		Não			12
	Os jovens e o conhecimento da música tradicional	Conhecimento da música tradicional		<ul style="list-style-type: none"> • “Porque é falada” (aluno 2). 	1
		Desconhecimento da música tradicional	Alteração das preferências musicais dos jovens	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque os jovem (sic) de hoje em dia não gostam muito de ouvir este tipo de música” (aluno 3). • “Porque agora há outros géneros que se ouvem mais e o que é tradicional foi esquecido” (aluno 4). • “Não [,] hoje em dia os jovens estão mais virados para o Pop-Rock, Eletrónica...” (aluno 6). • “Não, porque em geral os jovens só ouvem músicas pop-rock, contemporâneas...” (aluno 9). • “Porque, na atualidade, na minha opinião, os jovens gostam mais de outros tipos de músicas” (aluno 11). 	6
			Não é abordada pela sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • “Hoje em dia já quase que não se houve (sic)” (aluno 1). • “Porque não ouço as pessoas a falar sobre elas [as canções]” (aluno 8). • “Porque não é muito abordado” (aluno 10). • “Porque não nos é incutida” (aluno 12). 	5

A música tradicional e a sua divulgação nos meios de comunicação	Desconhecimento da música tradicional da Beira Baixa		<ul style="list-style-type: none"> • “Porque não costumam ter interesse neste assunto” (aluno 13). 	
		Caráter regional	<ul style="list-style-type: none"> • “Pois na minha opinião, atualmente, não é uma música universal” (aluno 5). 	1
		Conhecimento da música tradicional da Beira Baixa	<ul style="list-style-type: none"> • “Depende, se moram cá ou não” (aluno 2). 	1
		Alteração das preferências musicais dos jovens	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque os jovens (sic) de hoje em dia não gostam muito de ouvir este tipo de música” (aluno 3). • “Pelo mesmo motivo” (aluno 4). • “Já não ligam às origens da música participando em ranchos e bandas filarmónicas, preferem antes tocar Rock em bandas de garagem” (aluno 6). • “Não, porque também não é muito ouvida pelos jovens” (aluno 9). • “Porque não costumam ter interesse neste assunto” (aluno 13). 	6
		Não é abordada pela sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • “Também não se houve (sic) muito” (aluno 1). • “Porque é tal como na anterior” (aluno 8). • “Pelos mesmos motivos” (aluno 10). • “Porque não nos é incutida” (aluno 12). 	4
		Caráter regional	<ul style="list-style-type: none"> • “Pois sendo uma região pouco conhecida na Europa e até em Portugal torna-se ainda menos universal” (aluno 5). 	1
		Desconhece o motivo	<ul style="list-style-type: none"> • “Não sei” (aluno 11). 	1
	A divulgação nos meios de comunicação	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque já ouvi no rádio coisas sobre música tradicional” (aluno 2). • “Pois sendo pouco conhecido (sic) é ‘empurrada’ pelos meios de comunicação para a tornar visível e gostosa no mundo” (aluno 5). 	2
		Não	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque tem vindo a perder importância” (aluno 3). • “Não ouço notícias sobre música desse tipo” (aluno 8). • “Não, porque nos órgãos de comunicação/informação não se ouve muito falar de músicas tradicionais/populares” (aluno 9). • “Porque ultimamente a música popular/tradicional tem vindo a perder importância no dia-a-dia das pessoas” (aluno 10). • “Porque não nos é incutida” (aluno 12). • “Porque não costumo ver a sua divulgação nos órgãos de informação/comunicação” (aluno 13). 	7
		Falta de interesse pela sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • “A juventude de hoje em dia não gosta muito deste tipo de música” (aluno 1). • “As pessoas já não se interessam por esses géneros” (aluno 4). • “Pois as pessoas já não ligam e os órgãos de informação/comunicação só divulgam coisas que seja (sic) interessante (sic) ao público em geral” (aluno 6). 	3
		Não sabe	<ul style="list-style-type: none"> • “Não sei” (aluno 11). 	1

	A música tradicional é suficientemente abordada no ensino regular e especializado da música	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “É importante conhecer diferentes tipos de estilos de música e é importante para o nosso futuro” (aluno 5). • “Acho que só são abordadas no ensino especializado da música pois é preciso conhecer vários tipos de música” (aluno 13). 	2
		Não	<ul style="list-style-type: none"> • “Os professores não tocam muito este tipo de músicas” (aluno 1). • “Não, porque a abordagem é praticamente nula e nós sendo do ensino especializado da música deveríamos abordá-las bastante mais” (aluno 6). • “Pois não falamos delas e quando falamos é pouco, isto no regular, no especializado falamos mais” (aluno 8). • “Não são muito utilizadas no ensino especializado de música” (aluno 9). • “Porque, geralmente, é mais usada a música clássica no ensino de música” (aluno 11). • “Só se estuda música clássica principalmente” (aluno 12). 	6
		Falta de interesse pelos jovens	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque os jovens não gostam desse tipo de música” (aluno 3). • “Pelo mesmo motivo anterior” (aluno 4). • “Porque os jovens tendem a convencer os professores a trabalhar outro tipo de música” (aluno 10). 	4
		Respostas em branco		1
	Utilização da música tradicional nas aulas	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Acho que é interessante e importante conhecermos outro tipo de músicas” (aluno 1). • “Porque era interessante” (aluno 2). • “Para adquirir conhecimentos e para fazer algo diferente” (aluno 4). • “Eu gosto de conhecer uma das nossas culturas da nossa zona” (aluno 5). • “Acho que seria interessante conhecer músicas e estudalas (sic) ainda por cima sendo da nossa região” (aluno 6). • “Pois seria uma experiência nova e diferente” (aluno 8). • “Porque nunca utilizamos” (aluno 9). • “Porque penso que as canções tradicionais da Beira Baixa devem ser mais abordadas” (aluno 10). • “Para expandir a minha cultura geral” (aluno 13). 	9
		Não	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque gosto mais de outros tipos de música” (aluno 11). • “Porque não gosto muito dessa música” (aluno 12). 	4

Importância da música tradicional para a sociedade	Importância positiva	<ul style="list-style-type: none"> • “Conhecermos novas músicas, novos cantores etc.” (aluno 1). • “Para conhecermos mais tipos de música” (aluno 2). • “Acho que é importante a nível histórico. A música tradicional tem história e cultura o que é importante” (aluno 4). • “A música tradicional na sociedade é muito importante para conhecer a nossa cultura por todo o nosso mundo e país” (aluno 5). • “Conhecer as origens da música” (aluno 6). • “Para que as pessoas estejam a par de outras coisas e tenham mais conhecimentos desta área” (aluno 8). • “Porque as músicas tradicionais são músicas típicas de uma localidade” (aluno 9). • “Para ser sincero, não gosto muito de música tradicional, mas, considero que é importante para a sociedade, pois dá-nos (sic) conhecimentos sobre a ‘cultura’” (aluno 11). • “Conhecer a música de alguns anos atrás” (aluno 12). • “É importante pois assim podemos conhecer o ‘estilo’ musical de gerações passadas” (aluno 13). 	10
	Importância irrelevante	<ul style="list-style-type: none"> • “Penso que não tem muita importância” (aluno 3). • “A importância da Música Tradicional na sociedade, para mim, é pouca” (aluno 10). 	2
	Respostas em branco		1

No segundo inquérito por questionário, realizado antes da implementação do estudo, avaliámos, num primeiro momento, os hábitos e as preferências musicais dos alunos. Através do gráfico 30, verificámos que 84% dos alunos ouviam música todos os dias (11 alunos), 8% dos alunos ouviam cinco dias por semana (um aluno) e 8% dos alunos ouviam música três dias por semana (um aluno).

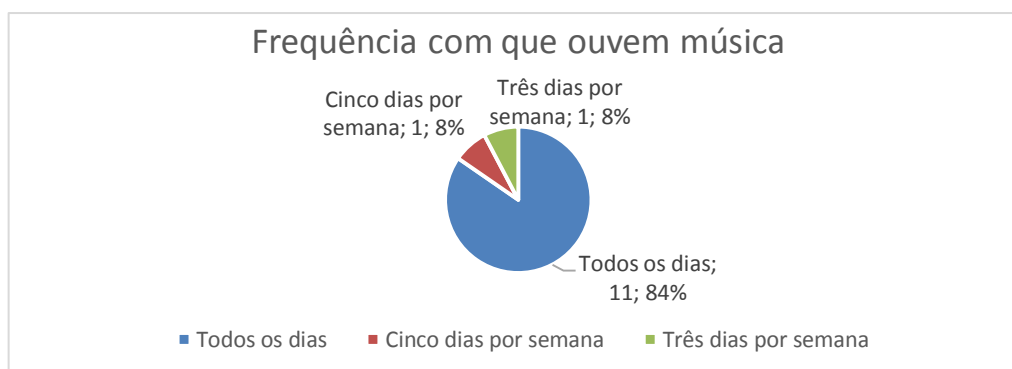


Gráfico 30 - Frequência com que os alunos de Formação Musical ouvem música.

No que respeita ao género musical preferido, observámos, através do gráfico 31, que 45% dos alunos responderam Pop-Rock (nove alunos), 25% Música Erudita (cinco alunos), 15% Música Eletrónica (três alunos), 10% Jazz (dois alunos) e 5% dos alunos afirmaram

desconhecer o seu género musical preferido (um aluno). Há ainda que destacar que nenhum dos alunos referiu ter como preferência música tradicional.

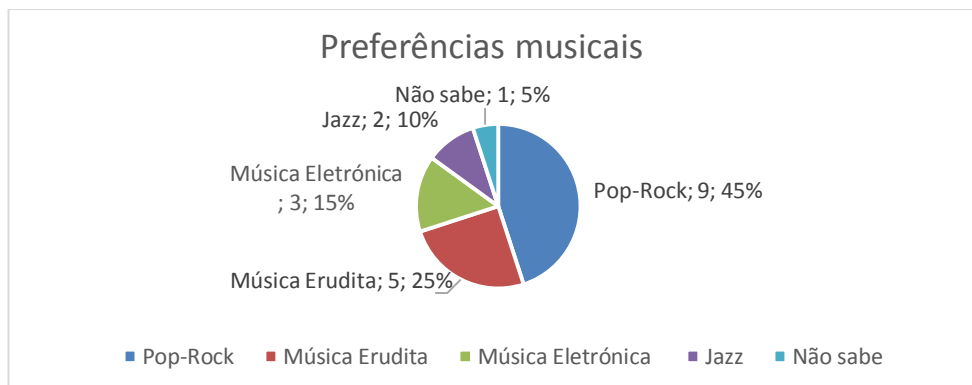


Gráfico 31 - Géneros musicais preferidos pelos alunos de quarto grau de Formação Musical.

Depois, perguntámos aos alunos quais os meios que utilizavam para ouvir música. Com base no gráfico 32, verificámos que 39% dos alunos utilizavam a internet (12 alunos), 29% a rádio (nove alunos), 16% o CD (cinco alunos), 13% a televisão (quatro alunos) e 3% dos alunos o telemóvel (um aluno).

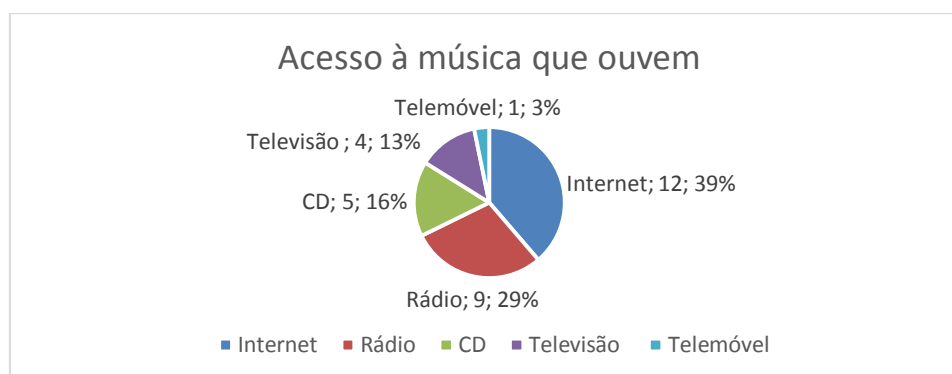


Gráfico 32 - Meios tecnológicos pelos quais os alunos têm acesso à música.

Através do gráfico 33, verificámos que 39% dos alunos apresentaram uma frequência regular em concertos, assistindo, no mês de janeiro de 2016, entre quatro a oito concertos (cinco alunos), 38% dos alunos assistiram entre um a três espetáculos (cinco alunos). No entanto, 23,1% dos alunos não assistiram a nenhum concerto no mês de janeiro (três alunos).

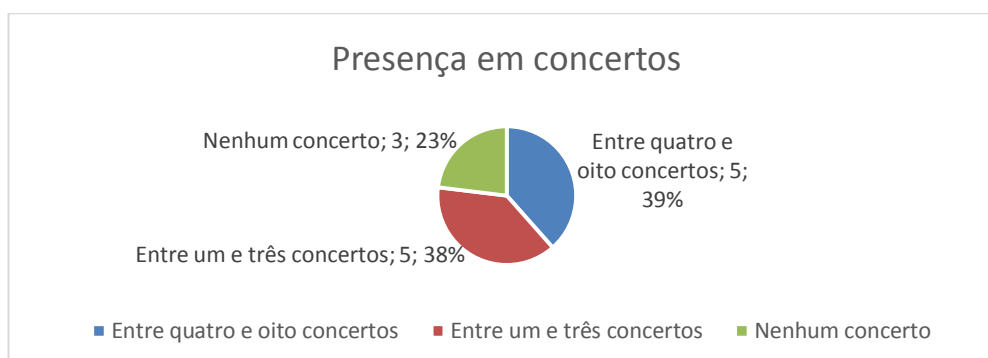


Gráfico 33 - Presença dos alunos de Formação Musical em concertos.

Em seguida, procedemos à avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre música tradicional. Ao questionarmos os alunos sobre o conceito de música tradicional, organizámos as respostas em quatro categorias distintas: 1) música de uma determinada região, 2) valor histórico e patrimonial, 3) outras respostas e 4) respostas em branco. Verificámos, através do gráfico 34, que 39% dos alunos destacaram o carácter regional da música tradicional (cinco alunos), referindo que é “Música que [se] ouve, se toca e se canta numa determinada região. Música que toda a gente sabe e que é ‘obrigatório’ saber quando se visita a região” (aluno 4). Por outro lado, 15% dos alunos destacaram o valor histórico e patrimonial (dois alunos), afirmando que “Eu suponho que a música tradicional são músicas antigas que marcam um determinado tempo” (aluno 5). No que respeita à categoria «outras respostas», verificámos que a opinião de 15% dos alunos não se enquadrava nas categorias anteriores (dois alunos). Assim, destacamos a resposta do aluno que afirmou “Não tenho conhecimentos” (aluno 10). Observámos, ainda, que 31% dos alunos não responderam à questão (quatro alunos), possivelmente por terem dificuldades em definir o conceito de música tradicional.

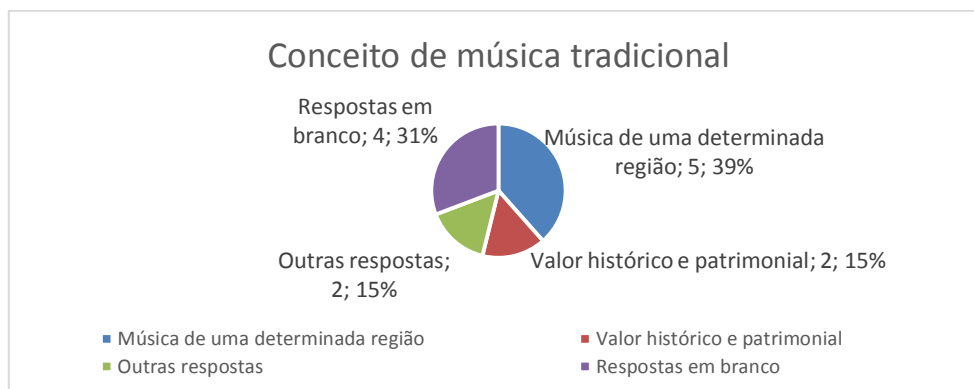


Gráfico 34 - Opinião dos alunos sobre o conceito de música tradicional.

Em seguida, perguntámos aos alunos se conheciam canções tradicionais e, se sim, quais. Realizou-se a mesma questão para a música tradicional da Beira Baixa. Verificámos, com base no gráfico 35, que 84% dos alunos não referiram nenhuma música tradicional nem, inclusivamente, da Beira Baixa (11 alunos). Constatámos, ainda, que 8% dos alunos referiram as músicas *Tia Anica* e *Don Solidon* (um aluno). No que respeita ao reportório tradicional da Beira Baixa, apenas 8% dos alunos referiram a canção *Cravo Roxo* (um aluno).

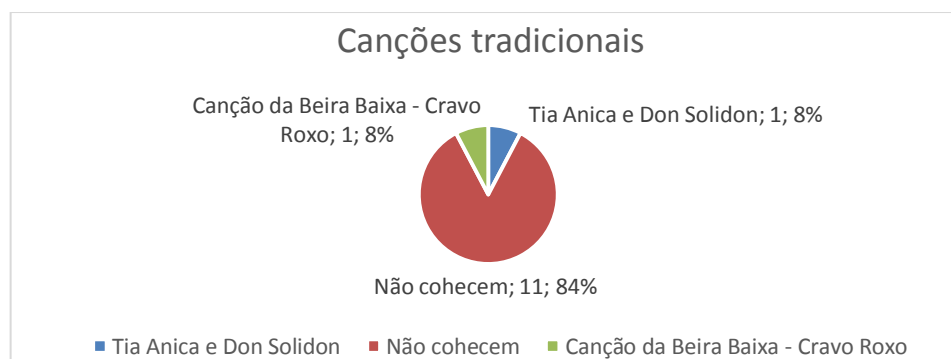


Gráfico 35 - Canções tradicionais que os alunos conhecem.

Depois, perguntámos aos alunos se gostavam de ouvir música tradicional. Através do gráfico 36, constatámos que 77% dos alunos não gostavam de ouvir canções tradicionais (10 alunos), apresentando como justificação: 1 - o desconhecimento pelo reportório tradicional -

“Não estamos habituados a ouvir isto, e é muito calma” (aluno 1), 2 - preferência por outros géneros musicais - “Porque gosto mais das músicas de hoje em dia” (aluno 3), e 3 - apatia musical pelo repertório tradicional - “Porque nunca me atraiu. Não sinto nada ao ouvir esse género de música” (aluno 4). Por outro lado, 23% dos alunos afirmaram gostar de ouvir música tradicional (três alunos), “Gosto de música tradicional porque é diferente. Música tradicional da Beira Baixa nunca ouvi” (aluno 9). Verificámos, ainda, que apenas um aluno referiu gostar de ouvir música tradicional da Beira Baixa, afirmando que “Gosto pois é bonita e por vezes animadora” (aluno 13).

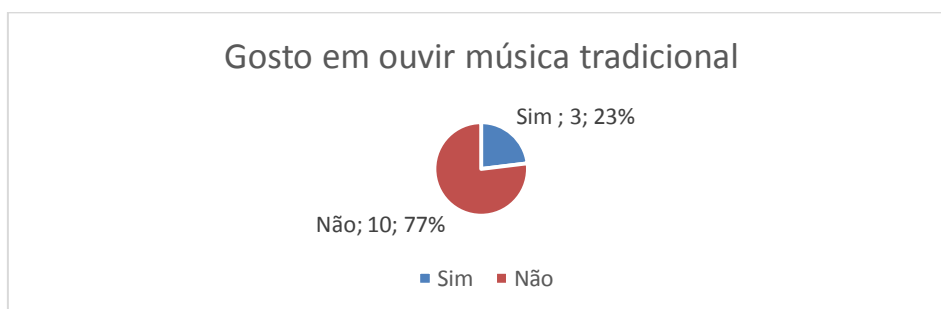


Gráfico 36 - Gosto em ouvir música tradicional.

Relativamente aos grupos/intérpretes que os alunos associavam à música tradicional, observámos, através do gráfico 37, que 77% dos alunos desconheciam qualquer grupo de música tradicional (10 alunos). No entanto, 8% dos alunos mencionaram os grupos etnográficos (um aluno), 8% dos alunos destacaram os intérpretes Quim Barreiros, Rebeca e Marisa (um aluno), e 7% dos alunos referiram a fadista Amália Rodrigues (um aluno),

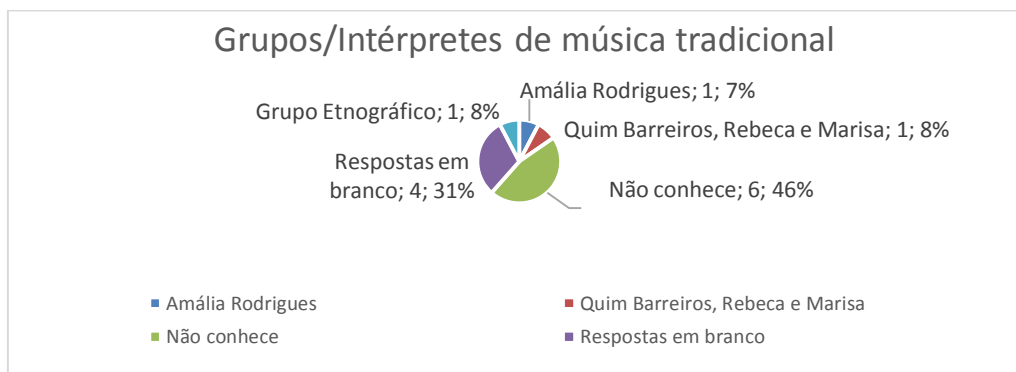


Gráfico 37 - Grupos/Intérpretes de música tradicional conhecidos pelos alunos.

Depois, questionámos os alunos se, alguma vez, tinham participado em atividades de música tradicional e como descreviam essa experiência. Através do gráfico 38, verificámos que 92% dos alunos nunca participaram em atividades relacionadas com música tradicional (12 alunos). Apenas 8% dos alunos referiram ter participado em grupos etnográficos (um aluno), descrevendo essa experiência como “Interessante” (aluno 12).

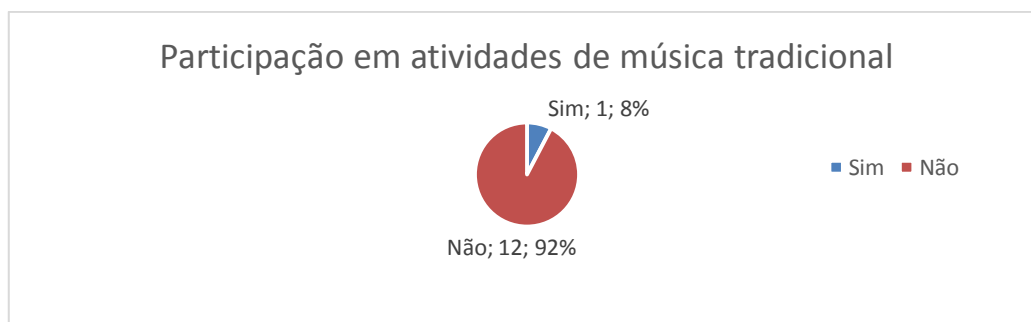


Gráfico 38 - Participação dos alunos em atividades relacionadas com música tradicional.

Em seguida, perguntámos aos alunos de Formação Musical se os jovens, em geral, conhecem a música tradicional. Através do gráfico 39, constatámos que 92% dos alunos (12 alunos) consideraram que os jovens, em geral, desconhecem a música tradicional. Apenas 8% dos alunos referiram que os jovens conhecem a música tradicional (um aluno), apresentando como justificação “Porque é falada” (aluno 2). No que respeita aos motivos pelos quais os jovens desconhecem a música tradicional, observámos três causas: 1) não é abordada pela sociedade, 2) alteração das preferências musicais dos alunos e 3) carácter regional da música tradicional. Para 46% dos alunos (seis alunos), houve uma alteração das preferências musicais dos jovens, referindo que “(...) agora há outros géneros musicais que se ouvem mais e o que é tradicional foi esquecido” (aluno 4). Para 38% dos alunos, o motivo pelo qual há um desconhecimento, por parte dos jovens, pela música tradicional, deve-se à falta de abordagem pela sociedade em geral (cinco alunos), referindo como justificação “(...) não ouço as pessoas a falar sobre elas [canções tradicionais]” (aluno 8). Porém, 8% dos alunos referiram que esse desconhecimento se deve ao carácter regional da música tradicional (um aluno), afirmando que “Pois na minha opinião, atualmente, não é uma música universal” (aluno 5).

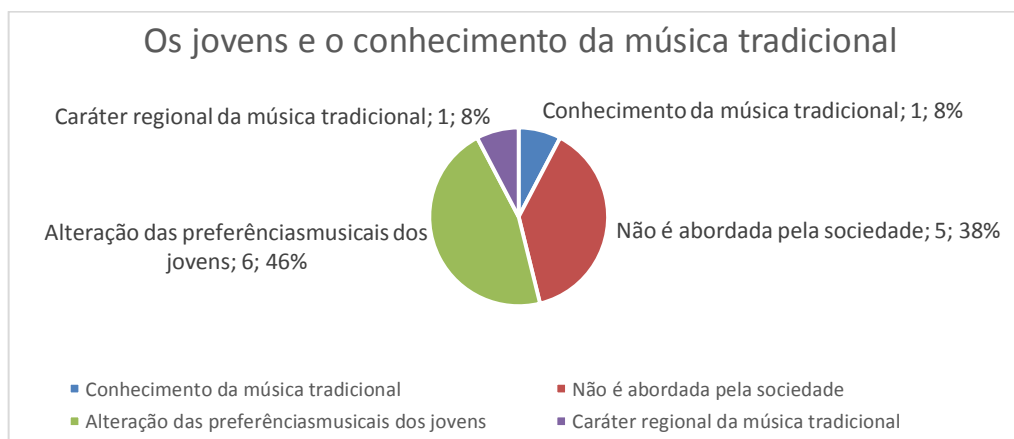


Gráfico 39 - Os jovens e o conhecimento da música tradicional.

Posteriormente, perguntámos aos alunos de Formação Musical se os jovens, em geral, conhecem a música tradicional da Beira Baixa. Através do gráfico 40, verificámos que 93% dos alunos de quarto grau (12 alunos) consideraram que os jovens, em geral, desconhecem a música tradicional da Beira Baixa. Apenas 7% dos alunos referiram que os jovens conhecem a música tradicional da Beira Baixa (um aluno), apresentando como justificação: “Depende, se moram cá ou não” (aluno 2). No que concerne aos motivos pelos quais ocorre esse desconhecimento, à semelhança da questão anterior, observámos três causas: 1) não é abordada pela sociedade, 2) alteração das preferências musicais dos alunos e 3) carácter

regional da música tradicional. Para 46% dos alunos de quarto grau (seis alunos), houve uma alteração das preferências musicais dos jovens, referindo que “Já não ligam às origens da música participando em ranchos e bandas filarmónicas, preferem antes tocar Rock em bandas de garagem” (aluno 6). Para 31% dos alunos, o motivo pelo qual há um desconhecimento, por parte dos jovens, da música tradicional deve-se à falta de abordagem pela sociedade em geral (quatro alunos), apresentando como justificação: “Também não se houve (sic) muito” (aluno 1). Para 8% dos alunos, esse desconhecimento da música tradicional da Beira Baixa deve-se ao carácter regional da mesma (um aluno), afirmando que “Pois sendo uma região pouco conhecida na Europa e até em Portugal torna-se ainda menos universal” (aluno 5).

Verificámos, ainda, que 8% dos alunos não conseguiram identificar as causas pelas quais há um desconhecimento pela música tradicional da Beira Baixa (um aluno).

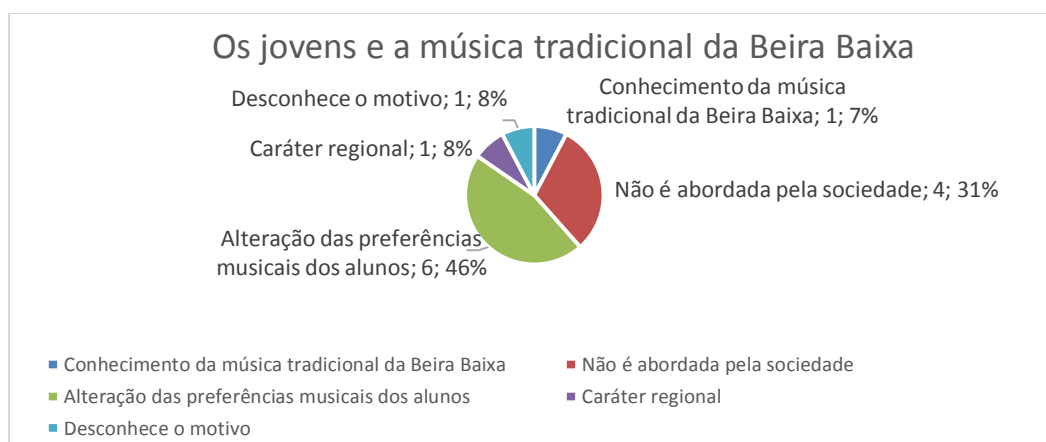


Gráfico 40 - Opinião dos alunos sobre o conhecimento da música tradicional da Beira Baixa pelos jovens em geral.

Depois, perguntámos aos alunos se consideravam a música tradicional suficientemente abordada nos meios de comunicação. Através do gráfico 41, observámos que 15% dos alunos consideraram que a música tradicional é suficiente abordada nos meios de comunicação (dois alunos), afirmando que “(...) já ouvi no rádio coisas sobre música tradicional” (aluno 2), “Pois sendo pouco conhecido (sic) é ‘empurrada’ pelos meios de comunicação para a tornar visível e gostosa no mundo” (aluno 5). Por outro lado, 77% dos alunos referiram que a música tradicional não é suficientemente abordada nos meios de comunicação (10 alunos), facto que se justifica por dois motivos: 1) pouca importância atribuída pelos meios de comunicação e 2) falta de interesse pela sociedade.

Para 54% dos alunos, os meios de comunicação atribuem pouca importância à música tradicional (sete alunos), referindo que “(...) nos órgãos de comunicação/informação não se ouve muito falar de músicas tradicionais/populares” (aluno 9). Para 23% dos alunos, há um desinteresse da sociedade pela música tradicional (três alunos), o que explica a sua pouca divulgação nos meios de comunicação, destacando que “Pois as pessoas já não ligam e os órgãos de informação/comunicação só divulgam coisas que seja (sic) interessante (sic) ao público em geral” (aluno 6).

Verificámos, ainda, que 8% dos alunos desconheciam os motivos pelos quais a música tradicional não é suficientemente abordada nos meios de comunicação (um aluno).

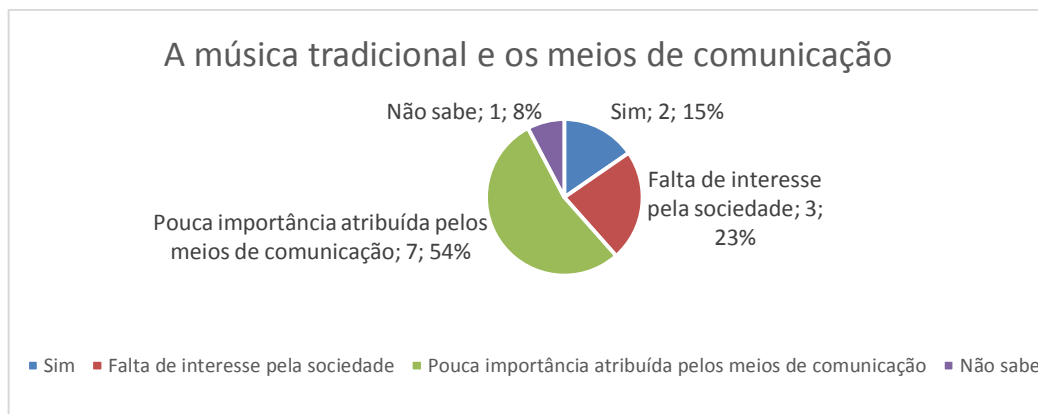


Gráfico 41 - A música tradicional e os meios de comunicação.

Seguidamente, perguntámos aos alunos se a música tradicional é suficientemente abordada no ensino regular e especializado da música. Através do gráfico 42, observámos que 15% dos alunos afirmaram que a música tradicional é suficientemente abordada no ensino regular e no ensino especializado da música (dois alunos), referindo que “É importante conhecer diferentes tipos de estilos de música e é importante para o nosso futuro” (aluno 5). Por outro lado, 77% dos alunos consideraram que a música tradicional não é suficientemente abordada no ensino (10 alunos), por dois motivos: 1) não é abordada pelos professores e 2) devido à falta de interesse pelos jovens. Para 46% dos alunos, os professores não abordam suficientemente a música tradicional nas aulas (seis alunos), referindo que “Os professores não tocam muito este tipo de músicas” (aluno 1). Na opinião de outro aluno, “Não, porque a abordagem é praticamente nula e nós sendo do ensino especializado da música deveríamos abordá-las bastante mais” (aluno 6). Para 31% dos alunos, a música tradicional não é abordada no ensino por falta de interesse dos jovens (quatro alunos), “Porque os jovens tendem a convencer os professores a trabalhar outro tipo de música” (aluno 10). Observámos, ainda, que 8% dos alunos não referiram qualquer justificação (um aluno).

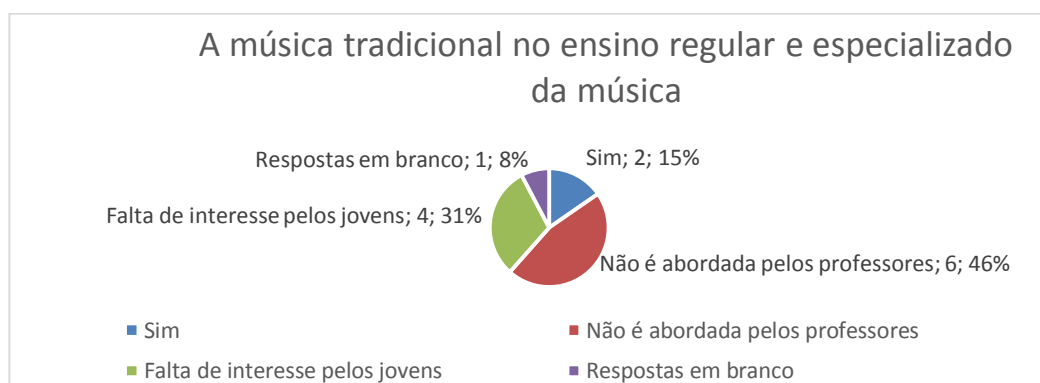


Gráfico 42 - A música tradicional no ensino regular e especializado da música.

Depois, perguntámos aos alunos se, no futuro, gostavam de utilizar as canções tradicionais da Beira Baixa nas aulas de Formação Musical. Através do gráfico 43, verificámos que 69% dos alunos responderam afirmativamente (nove alunos), destacando dois aspetos pertinentes: 1) interesse pelo assunto, “Acho que é interessante e importante conhecermos outro tipo de músicas” (aluno 1), e 2) aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos, “Acho que seria interessante conhecer músicas e estudá-las (sic) ainda por cima sendo da nossa região” (aluno 6). Por outro lado, 31% dos alunos não demonstraram interesse em utilizar canções

tradicionais em Formação Musical (quatro alunos), apresentando como justificação a preferência por outros géneros musicais, “Porque gosto mais de outros tipos de música” (aluno 11).

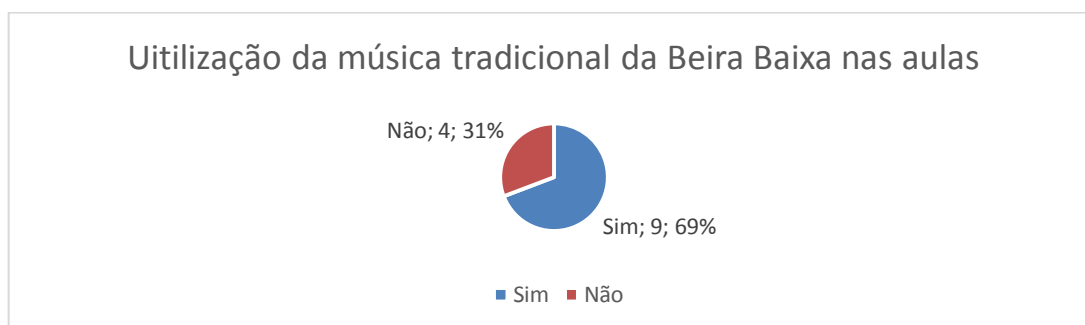


Gráfico 43 - Utilização da música tradicional da Beira Baixa nas aulas de Formação Musical.

Posteriormente, perguntámos aos alunos qual pensavam ser a importância da música tradicional para a sociedade. Através do gráfico 44, notámos que 77% dos alunos consideraram que a música tradicional é importante para a sociedade (10 alunos), referindo que “Acho que é importante a nível histórico. A música tradicional tem história e cultura o que é importante” (aluno 4). Também para outro aluno, “É importante pois assim podemos conhecer o ‘estilo’ musical de gerações passadas” (aluno 13). Para 15% dos alunos, a música tradicional tem uma importância irrelevante (dois alunos), considerando que “A importância da Música Tradicional na sociedade, para mim, é pouca” (aluno 10).

Verificámos, ainda, que 8% dos alunos não responderam à questão (um aluno).

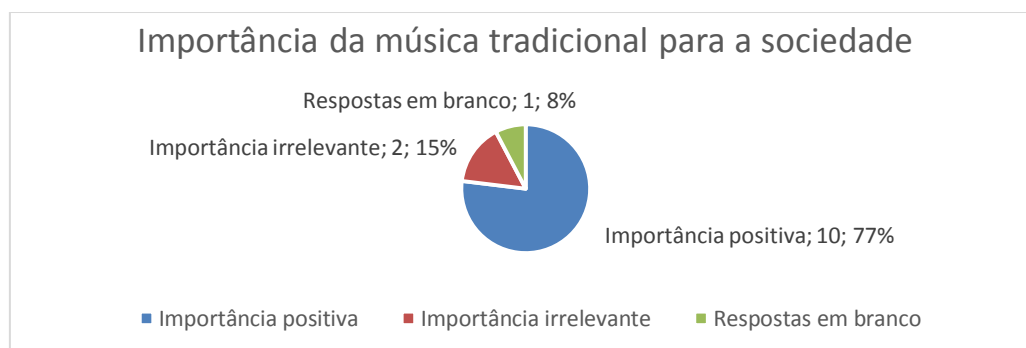


Gráfico 44 - Importância da música tradicional para a sociedade.

Apresentamos, de seguida, a tabela 37 com a análise do terceiro inquérito por questionário, realizado após a implementação do estudo.

Tabela 37 - Análise do Terceiro Inquérito por Questionário.

Análise do Terceiro Inquérito por Questionário				
Temas	Questões	Categorias	Evidências	Frequência
Conhecimentos sobre música tradicional	Conceito de música tradicional	Música de uma determinada região	<ul style="list-style-type: none"> • “Música Tradicional é um tipo de música que cada cidade tem e a caracteriza” (aluno 1). • “É a Música que se toca numa determinada localidade” (aluno 2). • “É um género de música criado num específico local” (aluno 10). 	9
		Valor histórico e patrimonial	<ul style="list-style-type: none"> • “É algo antigo e que deve ser apreciado” (aluno 5). • “Músicas antigas sem compositor específico que foram passando de gerações para gerações até aos dias de hoje” (aluno 6). 	2
		Outras respostas	<ul style="list-style-type: none"> • “É música composta por autores portugueses” (aluno 11). • “Música Tradicional é música do séc. XX, muitas vezes de caráter animado” (aluno 13). 	2
	Canções tradicionais conhecidas	<i>As Raparigas do Fratel</i>		9
		<i>Don Solidon</i>		8
		<i>Moleirinha</i>		3
		<i>As Armas do Meu Adufe</i>		2
		<i>Moda do Entrudo</i>		2
		“Bacalhau quer alho”, “Oh, Malhão, Malhão” (aluno 2).		1
		“O balão do João; Parabéns a você” (aluno 6).		1
	Instrumentos musicais associados à música tradicional	<i>Aurora</i>		1
		Adufe		11
		Guitarra		5
		Acordeão		4
		Pandeireta		2
		Violino		1
		Flautim		1
		Gaita-de-fole		1
		Bongo		1
		Concertina		1
		Cavaquinho		1
		Sinos		1
		Triângulo		1
		Voz		1
	Artistas, intérpretes ou grupos associados à música tradicional	António Lourenço		2
		Aurora		2
		Amália Rodrigues		2
		Grupos Folclóricos		2
		Respostas em branco		2
		Marisa		1
		Teresa Salgueiro		1
		Gilberto Costa		1

Posicionamento em relação à música tradicional	Conceitos aprendidos com a utilização das canções tradicionais	Respostas em branco		3
		Conceitos rítmicos	<ul style="list-style-type: none"> • “Aprendi conceitos tais como: quiáleras, duína e conceitos relacionados com a forma da música” (aluno 4). • “Figuras rítmicas” (aluno 12). 	2
		Improvisação		2
		Interesse cultural	<ul style="list-style-type: none"> • “Que são interessantes” (aluno 2). • “É algo que é antigo e deve ser apreciado” (aluno 5). 	2
		Conceitos teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • “Aprendi o que era <i>dal segno</i>, aprendi a fazer melhor a parte auditiva dos intervalos, acordes, ...” (aluno 9). • “Novos símbolos e novos conceitos como a síncopa” (aluno 11). 	2
		Conceitos melódicos/Desenvolvimento auditivo	• “Antes disto não conseguia reconhecer bem o tipo de compasso e tonalidade, e considero que mais facilmente identifico agora” (aluno 8).	1
		Conhecimentos práticos	• “Aprendi conceitos básicos de como tocar adufe” (aluno 13).	1
	Influência do estudo das canções tradicionais na vida musical dos alunos	Respostas em branco		7
		Novas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • “Pois aumentou o meu saber sobre a música” (aluno 1). • “Ensinou-me outros tipos de música, a abordá-las de outra forma quando as toco nas aulas de instrumento” (aluno 6). • “Aprendi novas coisas sobre o tipo de música e a diferenciar intervalos e acordes” (aluno 9). • “Pois aprendi novos conceitos” (aluno 11). 	4
		Alteração da opinião sobre a Música Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque comecei a gostar da Música Tradicional, aquilo que eu não gostava” (aluno 2). • “Comecei a apreciar melhor este género musical” (aluno 5). 	2
	Opinião da utilização das canções tradicionais no ensino	Novas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • “É uma maneira de aprendermos mais” (aluno 1). • “Porque assim aprendemos mais sobre a nossa cidade” (aluno 3). • “Aprendemos músicas menos faladas” (aluno 7). • “Pois torna-as [as aulas de F.M] divertidas, e mais interessantes” (aluno 11). 	9
		Valor cultural	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque a música tradicional está relacionada com a cultura” (aluno 4). • “Sim, pois deve-se valorizar o que foi feito no passado” (aluno 5). • “É sempre importante conhecer alguns «antepassados» da música” (aluno 6). 	3
		Contributo pedagógico-didático	• “Pois torna-as [as aulas] divertidas, e mais interessantes” (aluno 11).	1
	Contributo das canções tradicionais para o	Desenvolvimento auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • “Audição” (alunos 1, 3, 6, 7). • “A parte auditiva agora é mais fácil na minha perspetiva” (aluno 4). • “Ao conhecer outros tipos de música pode ajudar a desenvolver capacidades a nível auditivo” (aluno 8). • “Contribuíram para diferenciar melhor os intervalos e acordes” (aluno 9). 	9

		Desenvolvimento rítmico	<ul style="list-style-type: none"> • “Para saber mais ritmos” (aluno 2). • “Novas figuras rítmicas” (aluno 12). 	2
		Novas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • “Aprendi novos conceitos” (aluno 11). • “As Canções Tradicionais contribuíram para o meu conhecimento musical” (aluno 13). 	2
	Importância da música tradicional para a sociedade	Importância positiva	<ul style="list-style-type: none"> • “Assim conhecemos os nossos antepassados” (alunos 1 e 3). • “Para saberem um pouco mais da região” (aluno 2). • “Música Tradicional é cultura e a sociedade devia conhecer músicas da sua região” (aluno 4). • “É reviver o passado” (aluno 5). • “Saber as músicas que os nossos antepassados ouviam” (aluno 6). • “Para que as pessoas conheçam outros tipos de música, especialmente se representar a região” (aluno 8). • “É importante para conhecermos as músicas das diferentes regiões” (aluno 9). • “A Música Tradicional é importante para a Sociedade pois podemos conhecer o tipo de música tocada naquela época” (aluno 13). 	12
		Importância irrelevante	<ul style="list-style-type: none"> • “Não muita” (aluno 7). 	1
	Mudança de opinião sobre as canções tradicionais	A opinião inicial alterou-se	<ul style="list-style-type: none"> • “Aumentou o nível da minha aprendizagem” (aluno 1). • “Aprendi muito mais sobre as Canções Tradicionais” (aluno 3). • “Eu achava que as canções tradicionais eram iguais e não eram interessantes e agora gosto mais das canções tradicionais” (aluno 9). • “Pois eu achava estas músicas um pouco chatas” (aluno 10). • “(...) a minha opinião sobre as Canções Tradicionais foi sempre positiva” (aluno 13). 	6
		A opinião inicial não se alterou	<ul style="list-style-type: none"> • “Canção tradicional continua a não ser da [minha] preferência” (aluno 4). • “Porque já sabia o que era Formação Musical” (aluno 2). • “Já tinha uma ideia fixa” (aluno 6). • “Continua a não ser de preferência, mas gosto de algumas músicas” (aluno 8). 	5
		Respostas em branco		2
	Aspectos positivos da utilização das canções tradicionais	Novos conceitos	<ul style="list-style-type: none"> • “Sabermos mais, falarmos sobre um assunto interessante” (aluno 1). • “Aprender novos conceitos” (alunos 2 e 11). • “A parte musical, o ritmo e os instrumentos são importantes” (aluno 5). • “Conhecer outros tipos de música” (alunos 6 e 7). • “Conhecimento de músicas novas e figuras rítmicas” (aluno 12). 	7
		Desenvolvimento auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • “Ajudar a audição pois podem permitir conhecer mais tipos de música, andamentos...” (aluno 8). • “É bom para o reconhecimento auditivo” (aluno 10). • “São, sem dúvida, um bom treino auditivo” (aluno 4). 	4

		Socialização e espírito crítico	<ul style="list-style-type: none"> • “Convívio sempre [entre] os alunos, pois nós discutíamos muito sobre esse assunto” (aluno 3). 	1
		Desenvolvimento vocal	<ul style="list-style-type: none"> • “Podemos desenvolver o nosso canto pois costumamos cantar Música Tradicional durante as aulas” (aluno 13). 	1
	Aspectos negativos da utilização das canções tradicionais	Nenhum aspecto negativo considerar	<ul style="list-style-type: none"> • “Penso que não há” (aluno 1). 	7
		Ocupam muito tempo da aula	<ul style="list-style-type: none"> • “Ocupação de muito tempo, pois a maioria das pessoas tem (sic) muitas dificuldades na teoria e se estamos sempre a abordar esse assunto não dá para ‘tirarmos’ as nossas dúvidas” (aluno 3). • “Os aspetos negativos são que vemos pouco a parte teórica” (aluno 9). • “Trabalhamos menos a parte teórica” (aluno 10). 	3
		Não são interessantes	<ul style="list-style-type: none"> • “Apesar de não terem grande relevância, considero que à [sic] músicas que gosto mais e não gosto muito de cantar” (aluno 8). • “São um bocado desinteressantes” (aluno 12). 	2
		Respostas em branco		1
	Gosto em trabalhar com as canções tradicionais	Aspectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim aumentou o nosso conhecimento” (aluno 1). • “Porque aprendi conceitos novos e quero aprender mais” (aluno 2). • “Foi bom para o nosso conhecimento cultural” (aluno 3). • “Foi interessante porque as letras são particularmente cómicas” (aluno 4). • “Dá-nos um novo conhecimento de outros estilos de música” (aluno 5). • “Uma forma mais divertida de adquirir conhecimentos” (aluno 6). • “Porque é uma forma de descontraímo-nos e divertirmo-nos durante as aulas” (aluno 13). 	12
		As músicas não são do interesse do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque não gosto das músicas” (aluno 12). 	1
	Utilização futura das canções no ensino da Formação Musical.	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “É um assunto importante” (aluno 1). • “Porque as aulas passam a ser mais bonitas” (aluno 2). • “O meu conhecimento auditivo está melhor” (aluno 4). • “Porque é um processo duradouro e requer trabalho para se perceber o género” (aluno 5). • “Pois é sempre importante continuar a aprender as origens da música” (aluno 6). • “Pois gostei da experiência, talvez até poderíamos dar outro tipo de música” (aluno 8). • “Penso que são uma mais-valia para as aulas” (aluno 10). • “Pois iria aprender novos conceitos” (aluno 11). 	10
		Não	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque ocupam muito tempo” (aluno 3). • “Porque não lhes acho muita piada” (aluno 12). • “Porque a certo ponto as Canções Tradicionais começam a ser muito repetitivas. No entanto, gostaria de voltar a cantá-las futuramente, mas com menos frequência” (aluno 13). 	3

No terceiro inquérito por questionário, realizado depois da implementação do estudo, avaliámos, num primeiro momento, os conhecimentos dos alunos sobre música tradicional.

Ao questionarmos os alunos sobre o conceito de música tradicional, organizámos as respostas em três categorias distintas: 1) música de uma determinada região, 2) valor histórico e patrimonial e 3) outras respostas. Através do gráfico 45, verificámos que 69% dos alunos destacaram que a música tradicional caracteriza uma determinada região (nove alunos), afirmando que “É um género de música criado num específico local” (aluno 10). Para 16% dos alunos, o conceito de música tradicional está relacionado com o valor histórico e patrimonial (dois alunos), referindo que “É algo antigo e que deve ser apreciado” (aluno 5). No que respeita à categoria «outras respostas», verificámos que 15% dos alunos referiram aspetos que não se enquadravam nas categorias anteriores (dois alunos), afirmando que “É música composta por autores portugueses”. Ao analisarmos as diferentes respostas, concluímos que, para os alunos, a música tradicional é uma música de uma determinada região, sem compositor, por vezes de carácter animado e que foi transmitida de geração em geração.

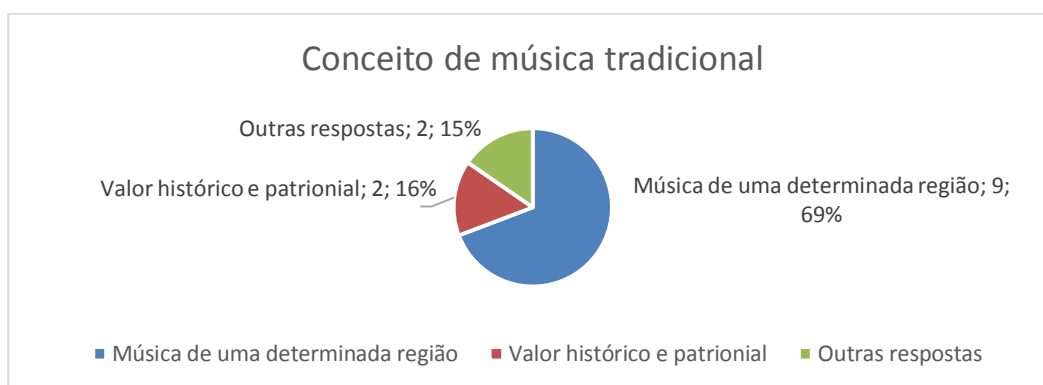


Gráfico 45 - Opinião dos alunos sobre o conceito de música tradicional.

Em seguida, perguntámos aos alunos quais as canções tradicionais que conheciam. Verificámos, através do gráfico 46, que 33% dos alunos responderam *Raparigas do Fratel* (nove alunos), 30% *Don Solidon* (oito alunos), 11% *Moleirinha* (três alunos), 7% *As Armas do Meu Adufe* (dois alunos), 7% *Moda do Entrudo* (dois alunos), 4% *Aurora* (um aluno), 4% *Bacalhau quer alho - Oh, Malhão, Malhão* (um aluno) e 4% dos alunos o *Balão do João - Parabéns a Você* (um aluno). Os alunos referiram, essencialmente, as canções estudadas nas aulas de Formação Musical durante a implementação do estudo. As canções *Don Solidon* e *Moleirinha* foram sempre obras pelas quais os alunos evidenciaram um enorme gosto em cantar, pela simplicidade da letra e da melodia. Destacamos, ainda, a resposta de dois alunos que referiram as canções: *Balão do João, Parabéns a Você* e *Bacalhau quer alho* como melodias tradicionais. Através das suas respostas, constatámos que permanecem, ainda, algumas dúvidas sobre os conceitos de música tradicional e música popular.

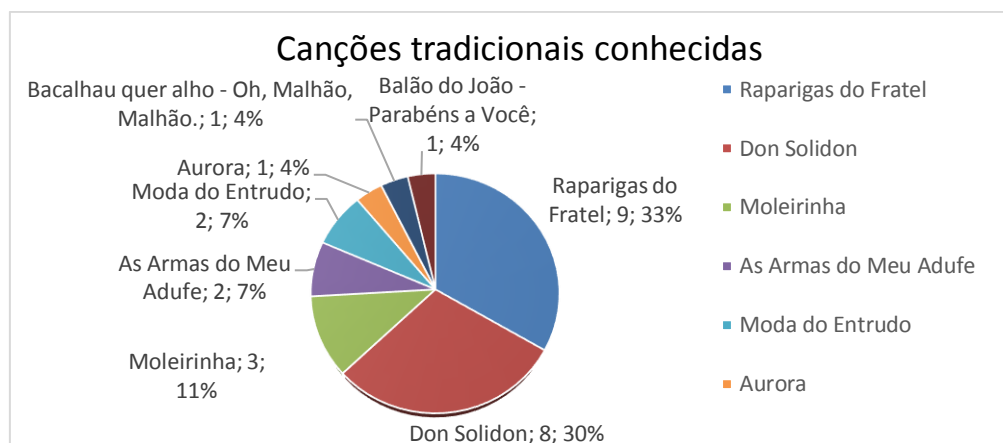


Gráfico 46 - Canções tradicionais conhecidas pelos alunos, em percentagem.

Depois, perguntámos aos alunos quais os instrumentos que associavam à música tradicional. As respostas foram bastante diversificadas. Através do gráfico 47, verificámos que 36% dos alunos referiram o adufe (11 alunos), 16% a guitarra (cinco alunos), 13% o acordeão (quatro alunos), 7% a pandeireta (dois alunos), 4% o violino (um aluno), 3% a concertina (um aluno), 3% o bongo (um aluno), 3% o cavaquinho (um aluno), 3% os sinos (um aluno), 3% o triângulo (um aluno) e 3% dos alunos a voz (um aluno). Notámos, ainda, que a grande maioria dos instrumentos referidos pelos alunos foram apresentados nas aulas, através da audição das canções estudadas. De realçar que grande parte das respostas se concentrou no adufe, facto que se deve, certamente, à importância que o instrumento desempenha na região da Beira Baixa e, em particular, no concelho de Idanha-a-Nova.

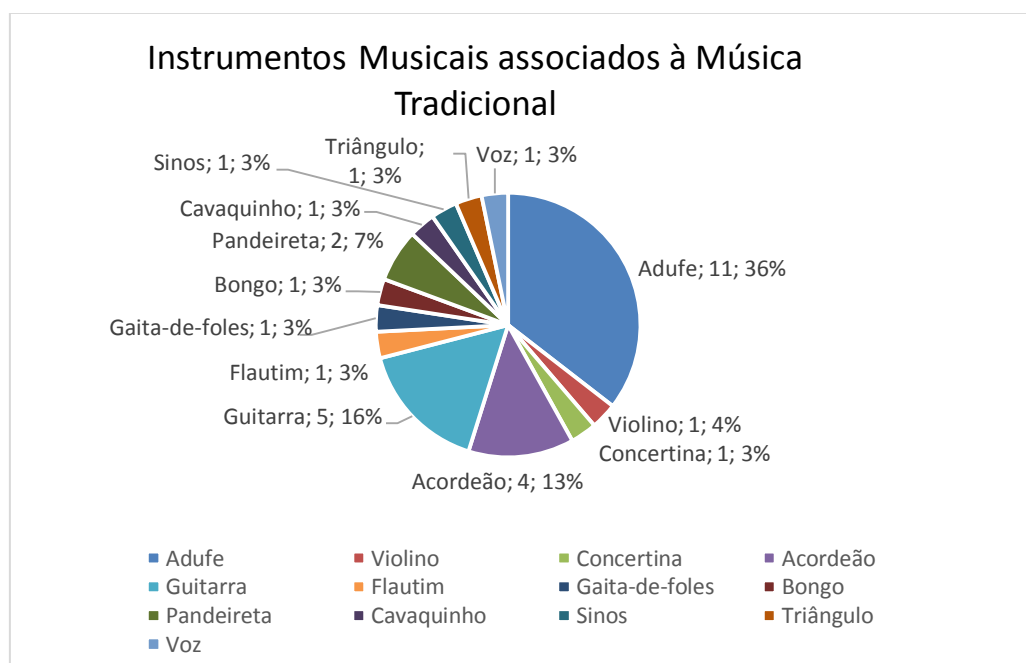


Gráfico 47 - Instrumentos musicais que os alunos associam à música tradicional.

Posteriormente, perguntámos aos alunos quais os artistas/intérpretes/grupos que associavam à música tradicional. Com base no gráfico 48, pudemos constatar que 15% dos alunos referiram a fadista Amália Rodrigues (dois alunos), 8% a fadista Teresa Salgueiro (um aluno), 8% a fadista Marisa (um aluno) e 15% dos alunos mencionaram os Grupos Etnográficos

(dois alunos). Observámos, também, que 16% dos alunos referiram, como intérpretes de música tradicional, António Lourenço (dois alunos) e 8% dos alunos Gilberto Costa (um aluno). Notámos que 15% dos alunos não mencionaram qualquer artista ou grupo. Ao refletirmos sobre os resultados, verificámos que, durante as aulas, os nomes António Lourenço e Gilberto Costa nunca foram mencionados pelo estagiário. Porém, estes nomes encontram-se nas partituras das canções tradicionais, disponibilizadas aos alunos, e referem-se a quem recolheu e realizou o arranjo das obras. Há ainda que destacar que 15% dos alunos referiram o nome «Aurora» (dois alunos), título da canção estudada na aula, tratando-se, por isso, de um equívoco por parte dos alunos.

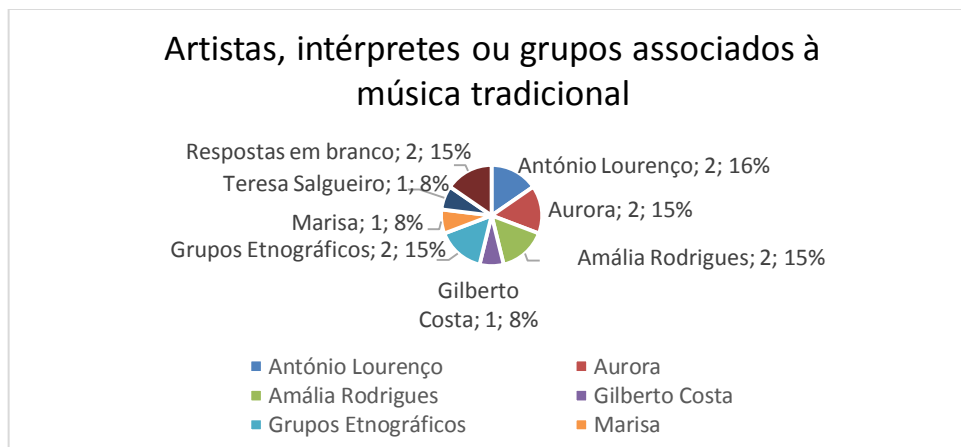


Gráfico 48 - Artistas, intérpretes ou grupos que os alunos associam à música tradicional.

Depois, pedimos aos alunos que indicassem alguns dos conceitos que aprenderam nas aulas de Formação Musical com o estudo das canções tradicionais da Beira Baixa. Distribuímos as respostas dos alunos em sete categorias: 1) conceitos teóricos; 2) conceitos rítmicos; 3) conceitos melódicos/desenvolvimento auditivo; 4) interesse cultural; 5) conhecimentos práticos; 6) improvisação e 7) respostas em branco.

Através do gráfico 49, observámos que 16% dos alunos referiram que o estudo das canções tradicionais permitiu a aprendizagem de novos conceitos teóricos (dois alunos), afirmando que “Aprendi o que era *dal segno* (...)” (aluno 9). Para 15% dos alunos, as canções tradicionais possibilitaram a aprendizagem de novos conceitos rítmicos (dois alunos), destacando que “Aprendi conceitos tais como: quiálteras, dúina e conceitos relacionados com a forma da música” (aluno 4). Verificámos, também, que 8% dos alunos destacaram a aprendizagem de novos conceitos melódicos/desenvolvimento auditivo (um aluno), afirmando que “Antes disto não conseguia reconhecer bem o tipo de compasso e tonalidade, e considero que mais facilmente identifico agora” (aluno 8).

Constatámos, ainda, que 15% dos alunos destacaram o interesse cultural das canções (dois alunos), 8% dos alunos a aprendizagem de conhecimentos práticos (um aluno) e 15% dos alunos referiram o conceito de improvisação (dois alunos). Observámos, também, que 23% dos alunos não responderam à questão (três alunos).

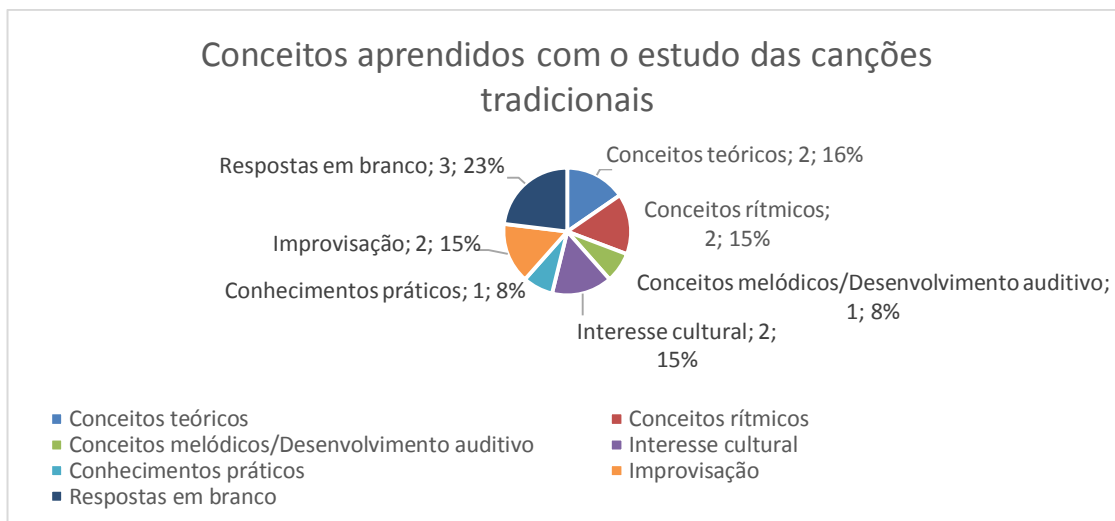


Gráfico 49 - Conceitos que os alunos aprenderam com o estudo das canções tradicionais.

Através da análise da questão anterior, verificámos que a grande maioria dos alunos destacou a importância da aprendizagem de novos conceitos, figuras rítmicas e símbolos musicais, elementos até então desconhecidos para os adolescentes. Há ainda que referir a importância que os alunos atribuíram ao desenvolvimento do conceito de improvisação, ao treino auditivo de acordes, de intervalos e à parte prática de tocar adufe.

Seguidamente, avaliámos o posicionamento dos alunos em relação à música tradicional. Assim, perguntámos aos alunos se o estudo das canções tradicionais influenciou, ou não, a sua vida musical. Através do gráfico 50, verificámos que as respostas não foram consensuais: 54% dos alunos consideraram que o estudo das canções não teve impacto na sua vida (sete alunos) e 46% dos alunos referiram que as canções tradicionais influenciaram, de alguma forma, a sua aprendizagem musical (seis alunos).

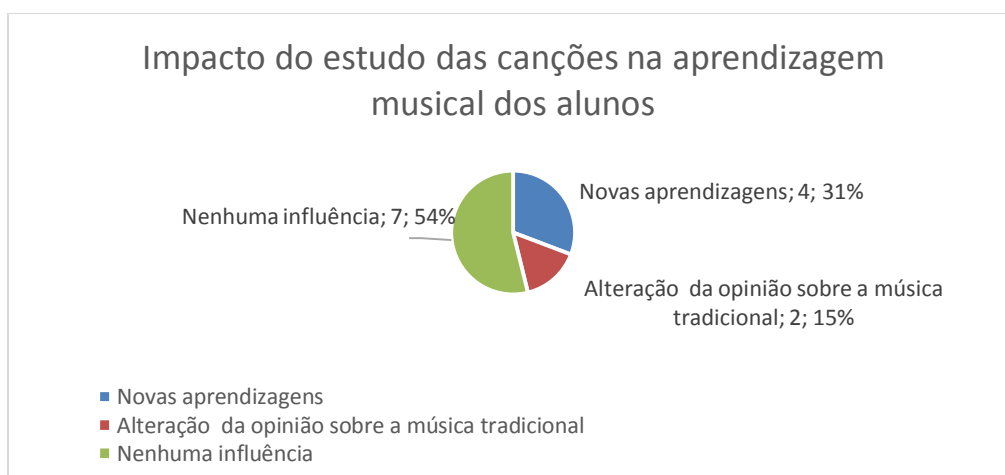


Gráfico 50 - Impacto do estudo das canções tradicionais na vida dos alunos de quarto grau de Formação Musical.

No que respeita às respostas positivas de 46% dos alunos, pudemos categorizá-las em dois domínios distintos: 1) a importância atribuída à aquisição de novas aprendizagens, e 2) a alteração da opinião sobre música tradicional. No que respeita à aquisição de novas competências, 31% dos alunos (quatro alunos), referiram que o estudo das canções tradicionais “(...) aumentou o meu saber sobre a música” (aluno 1); “(...) aprendi novos

conceitos sobre a música” (aluno 8); “aprendi novas coisas sobre este tipo de música e a diferenciar intervalos e acordes” (aluno 9); “ensinou-me outros tipos de música [conceitos], a abordá-los de outra forma quando os toco nas aulas de instrumento” (aluno 6). No que concerne à alteração da opinião inicial sobre música tradicional, 15% dos alunos (dois alunos) referiram que “comecei a apreciar melhor este género musical” (aluno 5); “(...) comecei a gostar de Música Tradicional, aquilo que eu não gostava” (aluno 2). Apesar de 54% dos alunos não destacarem nenhuma influência da música tradicional na sua aprendizagem musical, consideramos que o estudo das canções tradicionais teve um impacto positivo na vida dos adolescentes. Desse modo, julgamos ter conseguido, pelo menos, desenvolver nos alunos o interesse e a curiosidade para conhecer novos géneros musicais.

Depois, perguntámos aos alunos se consideravam pertinente/interessante abordar as canções tradicionais nas aulas de Formação Musical. Através do gráfico 51, observámos que todos os adolescentes responderam de forma positiva. Para 69% dos alunos (nove alunos), a utilização das canções nas aulas de Formação Musical permitiu a aquisição de novas competências: “É uma maneira de aprendermos mais” (aluno 1). Para 23% dos alunos (três alunos), destaca-se o valor cultural das canções: “É sempre importante conhecer alguns «antepassados» da música” (aluno 6). Para 8% dos alunos (um aluno), destaca-se, ainda, o contributo pedagógico e didático, afirmando que a utilização das canções “(...) torna-as [as aulas de Formação Musical] divertidas e muito interessantes” (aluno 11). Os alunos consideraram, também, que a utilização das canções no ensino são uma forma de aprender mais sobre a sua própria cultura e que, por esse motivo, a canção deve ser valorizada.

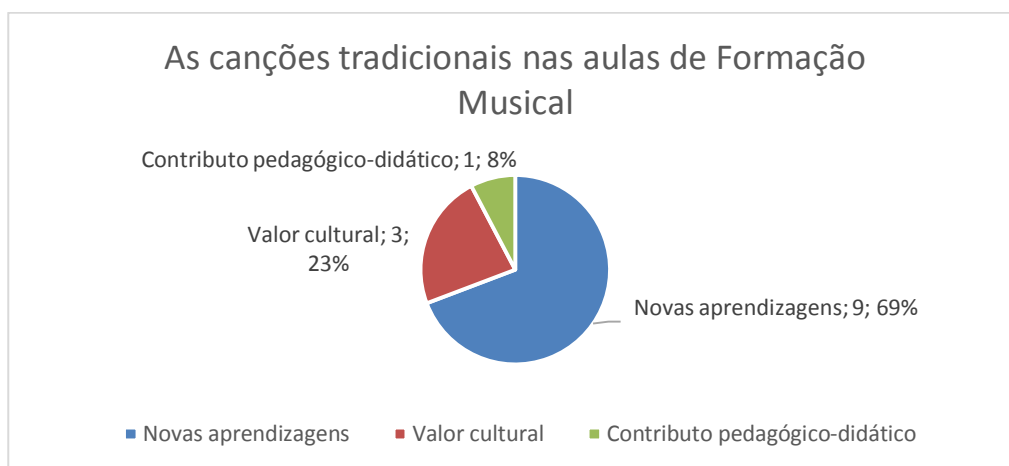


Gráfico 51 - Opinião dos alunos sobre a utilização das canções tradicionais em Formação Musical.

Posteriormente, perguntámos aos alunos em que aspetos da Formação Musical, o estudo das canções tradicionais contribuiu para o seu desenvolvimento musical. Através do gráfico 52, verificámos que 69% dos alunos referiram que o estudo das canções permitiu o seu desenvolvimento auditivo (nove alunos), afirmando que “A parte auditiva agora é mais fácil na minha perspetiva” (aluno 4). Para outro aluno, “Contribuíram para diferenciar melhor os intervalos e acordes” (aluno 9). Para 16% dos alunos, o estudo das canções contribuiu para o desenvolvimento rítmico (dois alunos), afirmando que contribuiu “Para saber mais ritmos” (aluno 2) e para aprender “Novas figuras rítmicas” (aluno 9). Para 15% dos alunos, o estudo das canções tradicionais permitiu a aquisição de novas aprendizagens (dois alunos), destacando que “Aprendi novos conceitos” (aluno 11).

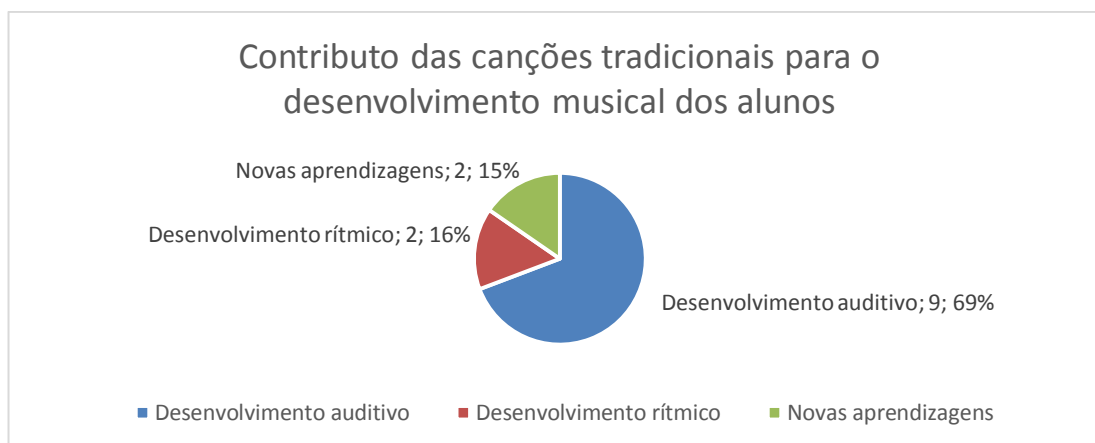


Gráfico 52 - Opinião dos alunos sobre o contributo das canções tradicionais para o desenvolvimento musical.

Posteriormente, perguntámos aos alunos qual a sua opinião sobre a importância da música tradicional para a sociedade. Através do gráfico 53, notámos que 92% dos alunos consideraram que a música tradicional é importante para a sociedade (12 alunos), referindo que “Música Tradicional é cultura e a sociedade devia conhecer músicas da sua região” (aluno 4). Também para outro aluno, “A Música Tradicional é importante para a Sociedade pois podemos conhecer o tipo de música tocada naquela época” (aluno 13). Para 8% dos alunos, a música tradicional tem uma importância irrelevante (um aluno), considerando que a música tradicional “Não [tem] muita [importância]” (aluno 7).

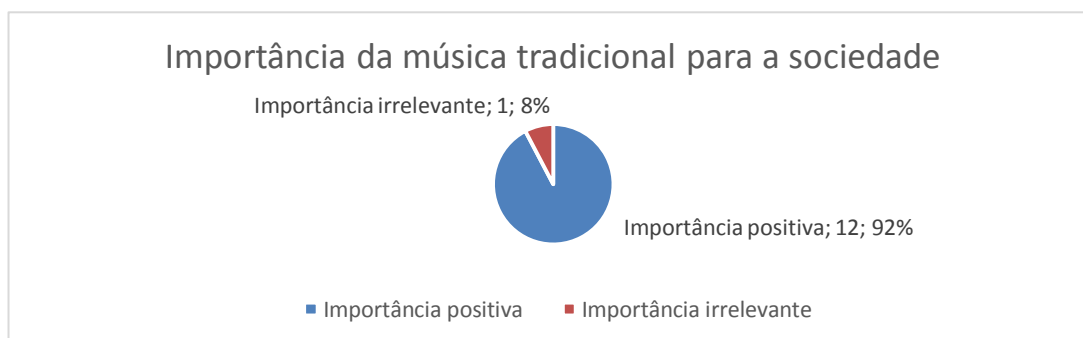


Gráfico 53 - Opinião dos alunos sobre a importância da música tradicional para a sociedade.

Depois, perguntámos aos alunos se o estudo das canções alterou a sua opinião inicial sobre as canções tradicionais. Através da análise do gráfico 54, verificámos que 62% dos alunos referiram que o estudo das canções tradicionais, em Formação Musical, não alterou a sua opinião inicial sobre música tradicional (oito alunos). Por outro lado, 38% dos alunos referiram que a sua opinião sobre música tradicional se alterou depois da implementação do estudo (cinco alunos).

No que concerne à alteração da opinião inicial, um aluno destacou que, através das canções tradicionais, “Aumentou o nível da minha aprendizagem” (aluno 1), contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento musical. Na opinião de outro aluno: “Eu achava que as Canções Tradicionais eram iguais, e não eram interessantes, e agora eu gosto mais das Canções Tradicionais” (aluno 9). Também para outro aluno: “Pois eu achava estas músicas um pouco chatas” (aluno 10).

No que respeita aos alunos que não alteraram a sua opinião inicial, afirmaram que a música tradicional não é, de todo, do seu interesse: “Canção tradicional continua a não ser da [minha]

preferência” (aluno 4). Também para outro aluno, “Continua a não ser de preferência, mas gosto de algumas músicas” (aluno 8). Podemos concluir que, de um modo geral, os alunos alteraram a sua opinião, mesmo que, para alguns, esse facto não seja tão evidente quanto o mencionem. Com a utilização das canções tradicionais, os alunos tornaram-se pessoas mais recetivas à novidade e à utilização de novas práticas pedagógicas, contribuindo, de forma clara, para o seu enriquecimento pessoal, social e cultural. No que respeita às respostas em branco, os dois alunos referiram que houve uma mudança de opinião em relação à música tradicional. Porém, os alunos não especificaram o motivo dessa alteração.

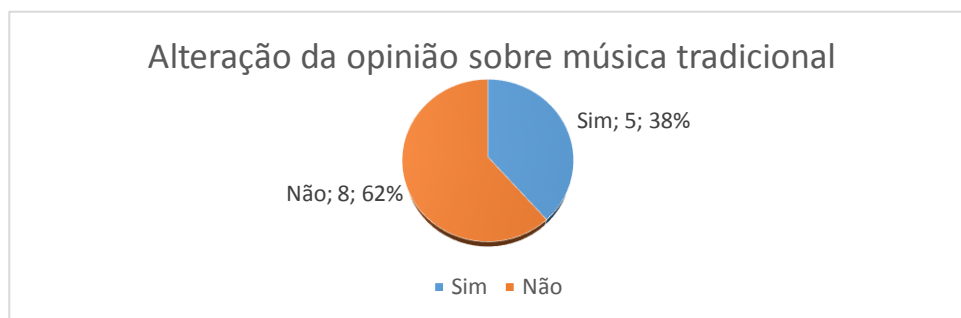


Gráfico 54 - Alteração da opinião inicial dos alunos sobre as canções tradicionais.

Posteriormente, perguntámos aos alunos quais os aspetos positivos da utilização das canções tradicionais nas aulas de Formação Musical. Através do gráfico 55, observámos que 54% dos alunos referiram, como aspetos positivos, a aprendizagem de novos conceitos/elementos musicais (sete alunos), afirmando que as canções são importantes para conhecer “A parte musical, o ritmo e os instrumentos (...)” (aluno 5). Para 31% dos alunos, o aspeto positivo do estudo das canções prende-se com o desenvolvimento auditivo (quatro alunos), pois “São, sem dúvida, um bom treino auditivo” (aluno 4). Para 7% dos alunos destaca-se a socialização e o desenvolvimento do espírito crítico (um aluno), porque houve nas aulas um “Convívio sempre [entre] os alunos, pois nós discutíamos muito sobre esse assunto” (aluno 3). Verificámos, ainda, que 8% dos alunos referiram, como aspeto positivo, o desenvolvimento vocal (um aluno), afirmando que, através das canções tradicionais, “Podemos desenvolver o nosso canto, pois costumamos cantar Música Tradicional durante as aulas” (aluno 13).

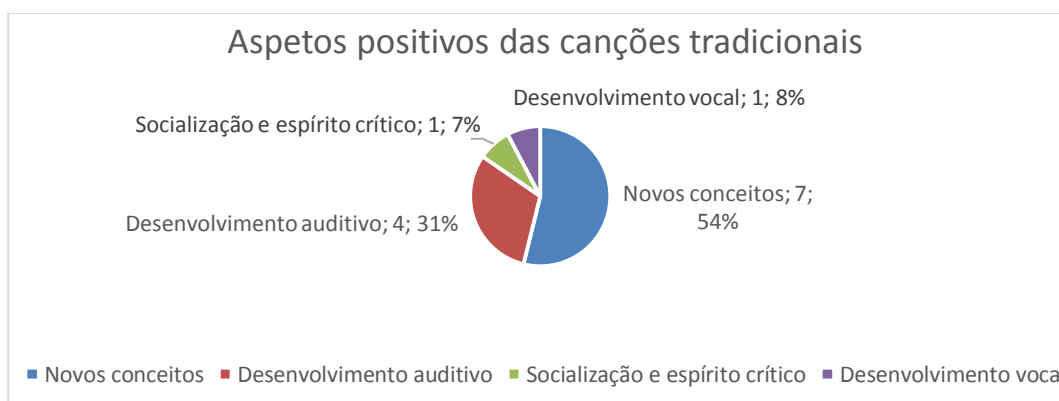


Gráfico 55 - Aspetos positivos da utilização das canções tradicionais nas aulas de Formação Musical.

Depois, perguntámos aos alunos quais os aspetos negativos resultantes da utilização das canções tradicionais nas aulas de Formação Musical. Através do gráfico 56, verificámos que 53% dos alunos não referiram qualquer aspeto negativo no estudo das canções (sete alunos). No entanto, 23% dos alunos apontaram, como aspeto negativo,

a falta de tempo para trabalhar a teoria (três alunos). Na opinião dos alunos há, com a utilização das canções tradicionais, uma “Ocupação de muito tempo, pois a maioria das pessoas tem muitas dificuldades na teoria, se estamos sempre a abordar esse assunto não dá para tirarmos as nossas dúvidas” (aluno 3). Para outro aluno: “Os aspetos negativos são que vemos menos a parte teórica” (aluno 9). Na opinião de 15% dos alunos, as canções não são uma atividade motivadora e interessante (dois alunos), referindo que “São um bocado desinteressantes” (aluno 12). Para outro aluno, “apesar de não terem grande relevância, considero que à [sic] músicas que gosto mais, e não gosto muito de cantar” (aluno 8). Verificámos, ainda, que 9% dos alunos não responderam à questão (um aluno).

De facto, concordamos plenamente com os alunos, quando afirmam que um dos aspetos negativos da utilização das canções tradicionais é a falta de tempo para abordar as questões teóricas. Aliás, fizemos esse mesmo reparo durante as reflexões das aulas. No entanto, consideramos que se as atividades forem bem planificadas e, ao mesmo tempo diversificadas, é possível abordar a teoria nas aulas de Formação Musical. Compete ao professor, face a diversas circunstâncias, das quais se destaca o nível de compreensão dos alunos e a existência ou não de dúvidas, gerir o tempo da aula.

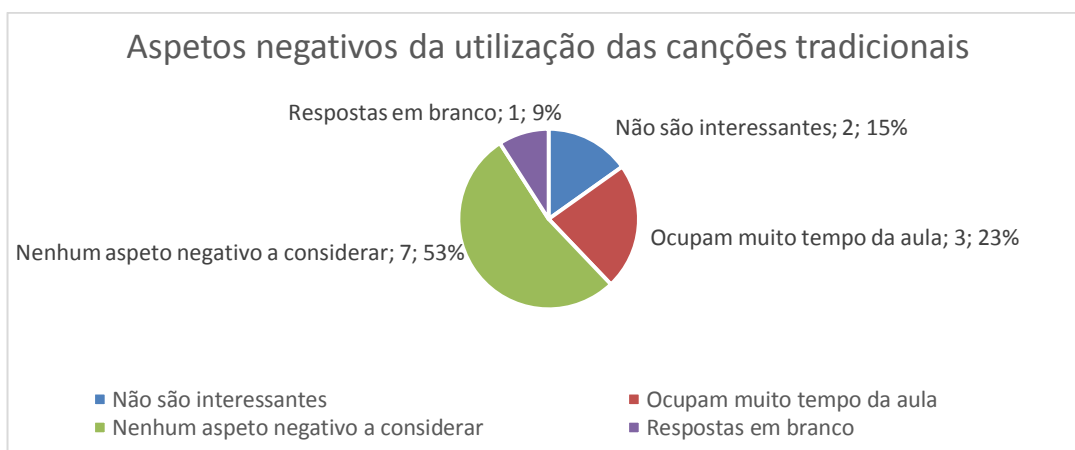


Gráfico 56 - Aspetos negativos da utilização das canções tradicionais nas aulas de Formação Musical.

Seguidamente, perguntámos aos alunos se tinham, ou não, apreciado o trabalho desenvolvido com as canções tradicionais na disciplina de Formação Musical. Através do gráfico 57, verificámos que 92% dos alunos revelaram opiniões bastantes positivas (12 alunos), das quais se destacam: “Sim aumentou o nosso conhecimento” (aluno 1); “Porque aprendi conceitos novos e quero aprender mais” (aluno 2); “Dá-nos um novo conhecimento de outros estilos de música”; “Foi bom para o nosso conhecimento cultural” (aluno 3); “Foi interessante porque as letras são particularmente cómicas” (aluno 4); “Uma forma mais divertida de adquirir conhecimentos” (aluno 6); “Porque é uma forma de descontraírm-nos e divertirmo-nos durante as aulas” (aluno 13). Notámos, ainda, que 8% dos alunos referiram não ter apreciado o trabalho desenvolvido com as canções tradicionais (um aluno), apontando como justificação “Porque não gosto das músicas” (aluno 12). De um modo geral, todos os alunos gostaram de utilizar as canções tradicionais nas aulas de Formação Musical, referindo

alguns aspetos bastante importantes da sua aprendizagem. De facto, as canções tradicionais podem tornar-se um excelente recurso para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

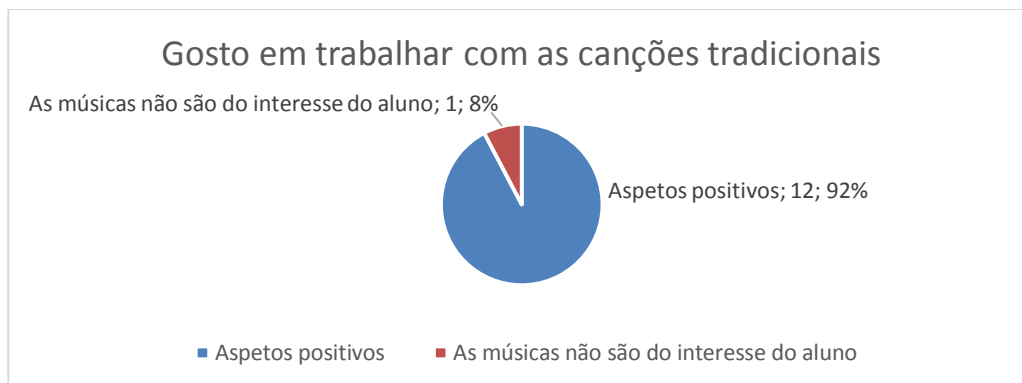


Gráfico 57 - Gosto dos alunos em trabalhar com as canções tradicionais.

Na última questão, perguntámos aos alunos se gostavam, ou não, de continuar a utilizar as canções tradicionais nas aulas de Formação Musical. Com base no gráfico 58, constatámos que 77% dos alunos mostraram interesse em continuar a desenvolver o estudo da música tradicional (dez alunos). Contudo, 23% dos alunos não revelaram vontade em continuar a utilizar o reportório tradicional nas aulas (três alunos).

No que respeita aos alunos que responderam de forma positiva, referiram que: “É um assunto importante” (aluno 1); “Porque as aulas passam a ser mais bonitas” (aluno 2); “O meu conhecimento auditivo está melhor” (aluno 4); “Porque é um processo duradouro e requer trabalho para se perceber” (aluno 5); “Pois é sempre importante aprender as origens da música” (aluno 6); “Penso que são uma mais-valia para as aulas” (aluno 10). Quanto às respostas negativas, os adolescentes referiram como aspetos negativos do estudo das canções, a elevada persistência e repetição das atividades: “Porque a certo ponto as Canções Tradicionais começam a ser muito repetitivas. No entanto, gostaria de voltar a cantá-las futuramente, mas com menos frequência” (aluno 13). Dois alunos destacaram, ainda, o fator tempo e a falta de gosto pessoal nas canções “porque ocupam muito tempo” (aluno 3) e “porque não lhes acho muita piada” (aluno 12).

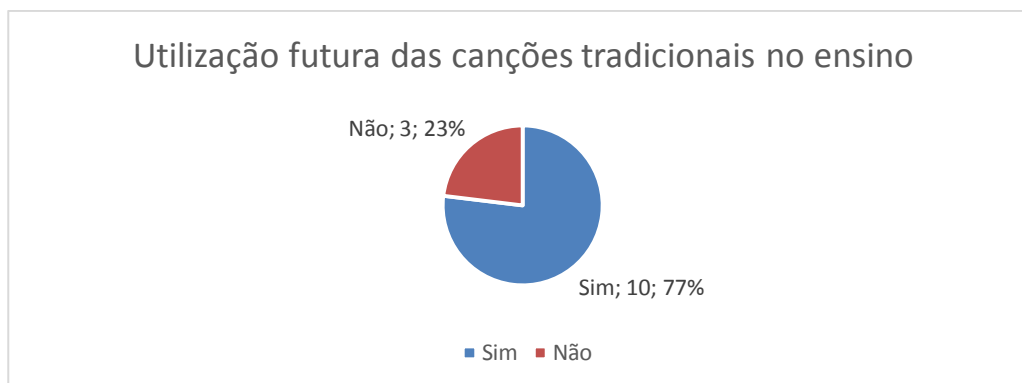


Gráfico 58 - Utilização futura das canções tradicionais no ensino da Formação Musical.

Com base na análise do terceiro inquérito por questionário, ficámos a compreender melhor os gostos e as preferências dos alunos, assim como os conhecimentos dos alunos sobre música tradicional. Ao analisarmos o terceiro inquérito, pudemos constatar que a maioria dos alunos apresenta, agora, uma ideia mais positiva sobre música tradicional e, em específico, sobre

música tradicional da Beira Baixa. Os alunos mostram-se, agora, mais recetivos à utilização das canções tradicionais no ensino, existindo, também da sua parte, uma maior consciência para a importância do conhecimento do repertório tradicional, considerando que é essencial para o seu percurso musical a aprendizagem de outros géneros musicais.

5.2. Resumos Reflexivos das Aulas de Formação Musical

De seguida, apresentamos a tabela 38 com as evidências mais significativas das aulas de Formação Musical. A tabela é constituída por cinco secções: aulas, conteúdos, problemas, estratégias e resultados.

Tabela 38 - Evidências nos resumos reflexivos.

Aulas	Conteúdos	Problemas	Estratégias	Resultados
1	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em realizar ditados rítmicos; 	<ul style="list-style-type: none"> Ditado rítmico da canção com recurso à gravação da voz; Reprodução do ritmo na mesa com uma caneta; O estagiário reproduziu cada compasso isoladamente; Todos os alunos imitaram; 	<ul style="list-style-type: none"> Depois de alguma insistência, houve melhorias significativas na reprodução rítmica e na identificação das células rítmicas;
	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em reconhecer intervalos, acordes e cadências; Dificuldade em realizar o ditado de sons; 	<ul style="list-style-type: none"> Treino auditivo e entoação de intervalos e acordes da obra; Revisão dos graus que constituem as cadências; Entoação de sons com recurso ao piano; Simplificação dos exercícios; 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidade no reconhecimento de intervalos e acordes; A maioria dos alunos acertou o ditado de sons; Participação positiva dos alunos nas atividades;
	Análise auditiva - Análise da partitura	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos desconheciam alguns elementos musicais (agógica, carácter, andamento e ornamentos); Dificuldade em perceber auditivamente vários elementos – Novidade para os alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da ficha de trabalho nº 1; Análise auditiva da canção; Explicação dos conceitos: compasso, andamento, forma, elementos de dinâmica, agógica, intervalos característicos, tonalidade, carácter, ornamentos, cadências e instrumentação; 	<ul style="list-style-type: none"> Era a primeira vez que os alunos realizavam a análise auditiva de uma obra. Tratava-se de uma novidade;
2	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em transpor melodias. Era a primeira vez que os alunos realizavam o exercício; 	<ul style="list-style-type: none"> Correção, em grupo, da ficha de trabalho nº 1; Os alunos explicaram os conceitos teóricos; O estagiário descreveu as etapas do processo de transposição; 	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão positiva do exercício de transposição;
	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em escrever o ditado rítmico com a gravação; Dificuldade na leitura rítmica (galope); Dificuldade na coordenação motora e na reprodução do ostinato rítmico; 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de jogos imitativos (estagiário – alunos); Improvisação sobre um ostinato rítmico; Leitura de frases rítmicas em pequenos grupos e em diferentes andamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidade na identificação das células rítmicas; Reprodução positiva do ritmo de galope; Facilidade na interpretação do ostinato rítmico com a canção;
	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na percepção de intervalos e acordes; Dificuldade na entoação dos meios-tonos da escala de Mi menor harmónica; 	<ul style="list-style-type: none"> Entoação de intervalos; Reprodução arpejada dos acordes, de modo a facilitar a percepção auditiva; Utilização do piano – Harmonização da escala; 	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados melhoraram consideravelmente ao nível da identificação dos intervalos; Facilidade na entoação com recurso do piano;

	Canção - Análise da partitura	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na coordenação motora; • Dificuldade na transposição da melodia com nome de notas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de ostinatos rítmicos; • Reprodução do texto em vários andamentos; • Transposição direta da melodia num andamento lento; • Leitura solfejada das notas; • Jogos melódicos – Solista/Coro – Utilização de <i>nuances</i>; • Detecção de erros na partitura; 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na transposição da melodia com nome de notas; • Os alunos revelaram uma melhor coordenação motora; • Ambiente bastante positivo e divertido;
3	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no reconhecimento de intervalos de terceira maior e terceira menor; • Dificuldade no reconhecimento de acordes aumentados e diminutos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo com recurso ao piano; • Entoação de intervalos e acordes à <i>capella</i>; • Formação de intervalos a partir de um dado som; • Simplificação do ditado melódico; • Entoação de arpejos aumentados e diminutos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorias significativas no reconhecimento auditivo;
	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no ditado rítmico; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de jogos imitativos (estagiário – alunos); • Ditado rítmico com notas dadas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na identificação de células rítmicas;
	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na identificação das inversões dos acordes; • Dificuldade na construção de escalas; • Dificuldade na identificação de tonalidades; • Dificuldade na transposição de modos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da ficha de trabalho nº 2; • Apoio individual e personalizado; • As questões eram colocadas à turma; 	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorização dos conceitos teóricos; • Facilidade em compreender os exercícios teóricos;
4	Melodia	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no reconhecimento de intervalos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação de intervalos com recurso ao piano e depois à <i>capella</i>; • Ditado de sons com a melodia da canção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidades na identificação dos intervalos;
	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em reproduzir o ritmo com ligaduras em compasso 3/8; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplificação das frases rítmicas pelo estagiário e posterior imitação pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na reprodução das células rítmicas com ligaduras;
	Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento negativo dos alunos devido à entrega dos testes; • Grupo de alunos com falta de motivação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do comportamento/chamada de atenção; • Utilização do reforço positivo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos envolveram-se positivamente nas atividades quando utilizámos canções que apreciavam.
	Canção	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em entoar as notas agudas; • Perda da noção intervalar; • Âmbito das canções; • Dificuldade com a métrica das canções; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenações com nome de notas; • Cantar em uníssono; • Cantar à oitava inferior; • Análise da partitura; • Realização da ficha de trabalho nº 3; 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na entoação da melodia com acompanhamento ao piano;

5	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em identificar tonalidades e construir armações de clave; 	<ul style="list-style-type: none"> Correção do teste escrito; Utilização da régua para identificar as tonalidades; Exercícios de transposição dos modos; Explicação das etapas para a transposição dos modos; 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidade em compreender o ciclo das quintas; As dificuldades foram superadas; Facilidades em transpor os modos, classificar intervalos e identificar as inversões dos acordes;
	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na leitura rítmica e solfejada em compasso 3/8; 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura rítmica e solfejada em compasso 3/8 num andamento lento; Exemplificação pelo estagiário das frases rítmicas e posterior repetição pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Melhoria significativa na leitura rítmica em compasso 3/8;
	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade no reconhecimento de intervalos de quarta e quinta perfeita; Dificuldade no reconhecimento de acordes aumentados e diminutos; 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução de intervalos e acordes ao piano; Entoação de intervalos e acordes a partir de um determinado som ao piano; Entoação de acordes à <i>capella</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> Depois de algumas tentativas, os resultados evidenciaram-se mais positivos ao nível do reconhecimento auditivo;
	Canção	<ul style="list-style-type: none"> Falta de colocação vocal; Dificuldade no fraseado; Respiração no meio das frases melódicas; 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos melódicos com recurso a dinâmicas e articulações; Imitação (solista/coro); Utilização de um ostinato rítmico durante a interpretação da canção; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos revelaram confiança na entoação da melodia; Resultados bastante positivos ao nível da coordenação motora;
6	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade no reconhecimento de intervalos; Dificuldade na identificação dos acordes aumentados e diminutos; Dificuldade no ditado de sons; 	<ul style="list-style-type: none"> Entoação de intervalos; Reprodução e entoação de sons; Entoação dos arpejos em grupo; Leitura da melodia com nome de notas; 	<ul style="list-style-type: none"> Melhoria dos resultados ao nível da perceção dos intervalos; Os alunos revelaram facilidades no reconhecimento dos acordes, resultado da entoação; Leitura bastante fluente;
	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na reprodução e na identificação das células rítmicas dos compassos compostos; 	<ul style="list-style-type: none"> Estagiário e alunos reproduziram a frase rítmica; Improvisação em compasso composto; Reprodução do ritmo com a caneta na mesa; 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidade na leitura em compasso composto;
	Canção	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na entoação da canção (segunda melodia); 	<ul style="list-style-type: none"> Repetição da melodia ao piano; Utilização de um ostinato rítmico; Leitura do texto da canção em vários andamentos; Repetição da segunda melodia em “no, no, no”; Improvisação dos alunos com o adufe; Audição de três interpretações da canção; 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidade na coordenação motora; Facilidade na leitura melódica;
	Motivação	<ul style="list-style-type: none"> Falta de interesse e motivação; 	<ul style="list-style-type: none"> Reforço da participação/envolvimento dos alunos nas atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> Através das estratégias adotadas, os alunos alteraram o seu

			<ul style="list-style-type: none"> Utilização do reforço positivo; 	comportamento positivamente;
7	Leitura - Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na leitura solfejada e na coordenação motora; 	<ul style="list-style-type: none"> Repetição da leitura em vários andamentos; Leitura solfejada com marcação da pulsação num andamento lento; Leitura em pequenos grupos; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos revelaram melhorias significativas ao nível da leitura e da coordenação motora;
	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade no reconhecimento auditivo de acordes; 	<ul style="list-style-type: none"> Entoação de intervalos e acordes, primeiro com recurso ao piano e depois à <i>capella</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos revelaram resultados mais positivos ao longo da aula;
	Motivação	<ul style="list-style-type: none"> Falta de interesse e motivação; 	<ul style="list-style-type: none"> Reforço positivo da autoestima; Participação e envolvimento dos alunos nas atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos permaneceram mais atentos e concentrados na aula;
	Canção	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em cantar a duas vozes; Perda da relação intervalar; Dificuldade de afinação; 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura solfejada das canções; Entoação da melodia; Leitura a duas vozes; Jogos melódicos: pergunta/resposta, rapazes/raparigas, solista/coro; 	<ul style="list-style-type: none"> Resultado final bastante positivo; Boa afinação nas vozes masculinas; Os alunos revelaram energia e interesse nas atividades;
8	Melodia	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na realização do ditado de sons e na leitura melódica; 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento auditivo ao piano; Ditado de sons ao piano; Entoação de sons; 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidade no reconhecimento auditivo (acordes aumentados e diminutos); Facilidade no ditado de sons (metade da turma acertou o exercício);
	Leitura - Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade rítmica na síncopa; 	<ul style="list-style-type: none"> Isolamento das dificuldades dos alunos; Memorização de frases rítmicas; 	<ul style="list-style-type: none"> Melhoria significativa na leitura rítmica de síncopas;
	Canção	<ul style="list-style-type: none"> Problemas ao nível da dicção do texto; Dificuldade rítmica na síncopa; 	<ul style="list-style-type: none"> Análise da partitura; Utilização da canção com síncopas; Leitura solfejada da canção; Leitura da canção em vários andamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidade na reprodução do ritmo de síncopa;
9	Teoria	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em classificar os acordes quanto ao tipo e à inversão; 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da ficha de trabalho nº 4; Explicação teórica das inversões dos acordes; 	<ul style="list-style-type: none"> Perceção mais positiva na classificação teórica das inversões dos acordes;
	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em reconhecer os intervalos de quarta e quinta perfeita; Dificuldade em reconhecer os acordes aumentados e diminutos; 	<ul style="list-style-type: none"> Entoação dos intervalos e acordes estudados; Utilização de jogos (cânone/imitação) durante a leitura melódica; Entoação da escala da obra (Ré maior) e da melodia; Jogos melódicos: rapazes/raparigas e solista/coro; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos revelaram melhorias significativas ao nível do reconhecimento auditivo; Grande entusiasmo dos alunos pelo erotismo da canção;
	Análise da partitura	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em reconhecer auditivamente alguns elementos; 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de elementos da partitura (compasso, tonalidade, intervalos e ritmos característicos); 	<ul style="list-style-type: none"> Perceção mais positiva de alguns elementos musicais (instrumentos, ritmos e intervalos característicos);
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em ler na clave de Dó na terceira linha; 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura da melodia em diferentes claves – Leitura relativa; 	<ul style="list-style-type: none"> Melhoria significativa na leitura da clave de Dó na terceira linha;

			<ul style="list-style-type: none"> • Leitura na clave de Dó em pequenos grupos; 	
10	Melodia - Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no reconhecimento auditivo de acordes aumentados e diminutos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento auditivo de intervalos com recurso ao piano; • Entoação de arpejos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelaram resultados bastante positivos no reconhecimento auditivo;
	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na leitura de compassos compostos; • Dificuldade na coordenação motora; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplificação do estagiário; • Leitura dos exercícios num andamento lento; • Utilização de um ostinato rítmico; • Improvisação rítmica sobre o ostinato; 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria significativa na leitura rítmica em compasso composto;
	Canção	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na leitura da clave de Dó na terceira linha; • Dificuldade na leitura em compasso composto; • Dificuldade com a métrica da canção; • Problemas de afinação e colocação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Insistência na leitura em compassos compostos; • Reprodução rítmica das frases com percussão corporal; • Análise da partitura; • Leitura da melodia; • Leitura do texto da canção com ritmo em vários andamentos; • Jogos melódicos: solista/coro; • Utilização de ostinatos rítmicos durante a interpretação da canção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelaram melhorias significativas na leitura da clave de Dó na terceira linha; • Facilidade na leitura em compasso composto;
11	Leitura rítmica	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na alternância de compassos simples e compassos compostos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de exercícios com alternância de compassos; • Exemplificação do estagiário e repetição dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelaram melhorias significativas ao nível da leitura alternada de compassos;
	Melodia	<ul style="list-style-type: none"> • Problema na entoação de meios-tons; 	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação da escala de Mi menor; • Harmonização da escala ao piano; • Ditado de sons com o piano; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos conseguiram entoar a escala com uma afinação positiva;
12	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na leitura de células rítmicas (síncopa e galope); 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização de frases rítmicas; • Exemplificação do estagiário e repetição dos alunos; • Jogo rítmico; • Ditado rítmico – Os alunos reproduziram o ditado com a utilização de diferentes <i>nuances</i> e andamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelaram concentração e precisão rítmica;
	Análise auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em reconhecer auditivamente determinados elementos musicais (forma, compasso, instrumentos); 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de repertório erudito; • Análise auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor percepção auditiva da forma, do compasso e dos instrumentos;

5.3. Grelhas de Observação

No decorrer das aulas, avaliaram-se diversos conteúdos, não se tornando possível estabelecer um plano evolutivo constante. Porém, os resultados obtidos foram analisados tendo em consideração os critérios estabelecidos para a avaliação dos alunos.

Os dados recolhidos através das grelhas de observação (Anexo C), foram tratados com base na análise estatística. Em anexo (Anexo D – gráficos 68 a 122), apresentamos a avaliação do desempenho dos alunos em cada um dos conteúdos das categorias do ritmo, da melodia, da harmonia, da análise auditiva – análise da partitura e do interesse – motivação.

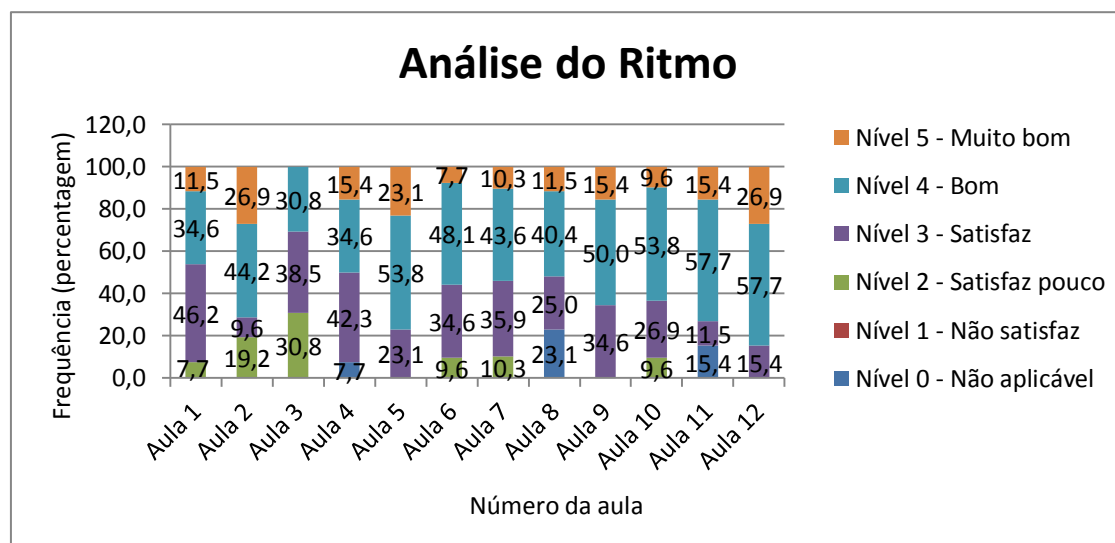


Gráfico 59 - Conteúdo “análise do ritmo” dos alunos de Formação Musical.

O gráfico 59 apresenta a avaliação do desempenho dos alunos, em percentagem, na categoria do ritmo, no conjunto das 12 aulas. Na primeira aula da implementação do estudo, realizada a 21 de janeiro de 2016, avaliámos dois conteúdos (coordenação motora e ditado rítmico - grelha 2 – Anexo C). Através dos gráficos 59 e 68 (Anexo D), verificámos que, na primeira aula, 7,7% dos alunos obtiveram nível 2 (satisfaz pouco), 46,2% nível 3 (satisfaz), 34,6% nível 4 (bom) e 11,5% dos alunos nível 5 (muito bom). Notámos, também, que 92,3% dos alunos tiveram um desempenho positivo, com um resultado de nível 3 ou superior. Porém, os alunos apresentaram dificuldades no conteúdo do ditado rítmico (gráficos 81 e 82 – Anexo D). Tais dificuldades deveram-se à utilização da gravação da voz para realizar o ditado rítmico, uma vez que o exercício era novidade para os alunos. Como estratégia, solicitámos aos alunos para que reproduzissem várias vezes a frase rítmica com a caneta na mesa. Depois de alguma insistência, as melhorias rítmicas foram significativas.

Na segunda aula, realizada a 28 de janeiro de 2016, avaliámos quatro conteúdos (pulsção, coordenação motora, ditado rítmico e leitura rítmica - grelha 3 – Anexo C). Notámos que 19,2% dos alunos tiveram nível 2, 9,6% nível 3, 44,2% nível 4 e 26,9% dos alunos nível 5. Ao analisarmos a primeira e a segunda aula, verificámos que houve um aumento do nível 2 (de 7,7% para 19,2%), uma diminuição do nível 3 (de 46,2% para 9,6%), um aumento do nível 4 (de 34,6% para 44,2%) e um aumento assinalável do nível 5 (de 11,5% para 26,9%). Observámos, ainda, que 80,8% dos alunos tiveram um desempenho positivo, com um resultado

de nível 3 ou superior. As fragilidades rítmicas evidenciaram-se, principalmente, nos conteúdos da coordenação motora (gráficos 79 e 80 – Anexo D) e no ditado rítmico (gráficos 81 e 82 – Anexo D), com dois alunos a mostrar também dificuldades na leitura rítmica (gráficos 83 e 84 – Anexo D). A nível rítmico, os alunos mostraram algumas fragilidades na reprodução do ritmo de galope. No que respeita à coordenação motora, os alunos revelaram dificuldades na reprodução do ostinato rítmico em simultâneo com a entoação da canção. Os problemas foram corrigidos com recurso a jogos, através da exemplificação do estagiário e posterior reprodução pelos alunos. Os alunos revelaram uma melhor coordenação motora e facilidades na reprodução do ritmo de galope.

Na terceira aula, realizada a 04 de fevereiro de 2016, avaliámos o conteúdo do ditado rítmico (grelha 4 – Anexo C). Verificámos que 30,8% dos alunos obtiveram nível 2, 38,5% nível 3 e 30,8% dos alunos nível 4. Nenhum aluno obteve nível 5, facto que se explica pelas fragilidades na perceção do ditado rítmico em compasso 3/8 (gráficos 81 e 82 – Anexo D). Constatámos, também, que 69,2% dos alunos tiveram um desempenho positivo, o que representa uma diminuição relativamente à segunda aula. Os alunos apresentaram imensas dificuldades em realizar o ditado rítmico, resultado de alguma desconcentração e agitação durante a aula. De modo a superar as dificuldades, optámos por reproduzir o ditado rítmico na mesa com uma caneta, exercício que os alunos interpretaram posteriormente de forma satisfatória.

No que respeita à quarta aula, realizada a 18 de fevereiro de 2016, observámos dois conteúdos (coordenação motora e leitura rítmica – grelha 5 – Anexo C). Verificámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 0 (não aplicável), valor atribuído quando os alunos se encontravam ausentes da sala de aula, 42,3% dos alunos obtiveram nível 3, 34,6% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. Na quarta aula, destaca-se a ausência dos níveis 1 e 2, não satisfaz e satisfaz pouco respetivamente, existindo um sucesso pleno de 100%. Para desenvolver a leitura e o rigor rítmico, utilizámos como estratégia a reprodução e a imitação das frases rítmicas das canções, tornando-se necessário, por vezes, a correção individual de pequenos erros. Notámos, ainda, algumas dificuldades, por parte dos alunos, na reprodução das figuras rítmicas com ligaduras de valor, problemas que foram corrigidos através da exemplificação do estagiário e posterior imitação pelos alunos.

Na quinta aula, realizada a 25 de fevereiro de 2016, avaliámos três conteúdos (pulsção, coordenação motora e leitura rítmica – grelha 6 – Anexo C). Através do gráfico 59, constatámos que 23,1% dos alunos tiveram nível 3, 53,8% nível 4 e 23,1% dos alunos nível 5. Na quinta aula, destaca-se a ausência dos níveis 1 e 2, não satisfaz e satisfaz pouco respetivamente, existindo um sucesso pleno de 100%. Ao compararmos a quarta e quinta aula, verificámos uma diminuição do nível 3 (de 42,3% para 23,1%), um aumento do nível 4 (de 34,6% para 53,8%) e um aumento do nível 5 (de 15,4% para 23,1%). Uma vez que os alunos tinham demonstrado dificuldades na leitura rítmica e solfejada das canções em compasso 3/8, utilizámos exercícios de leitura do método Willems de modo a superar essas fragilidades. As estratégias adotadas consistiram na leitura dos exercícios num andamento lento e na correção de eventuais erros pelo estagiário, com recurso à imitação. No que respeita ao desenvolvimento da coordenação motora, utilizámos como estratégia a reprodução de um ostinato rítmico simples enquanto os alunos entoavam a canção. As estratégias adotadas melhoraram o desempenho rítmico dos alunos.

Na sexta aula, realizada a 03 de março de 2016, avaliámos quatro conteúdos (pulsção, coordenação motora, ditado rítmico e leitura rítmica – grelha 7 – Anexo C). Verificámos que 9,6% dos alunos obtiveram nível 2, 34,6% nível 3, 48,1% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. O desempenho da turma foi bastante positivo, com 90,4% dos alunos a apresentar resultados de nível 3 ou superior. Ao compararmos os resultados da quinta e da sexta aula, verificámos um aumento do nível 3 (de 23,1% para 34,6%), uma redução do nível 4 (de 53,8% para 48,1%) e uma diminuição do nível 5 (de 23,1% para 7,7%). Notámos, ainda, que cinco alunos mostraram dificuldades na coordenação motora (gráficos 79 e 80 – Anexo D) e no ditado rítmico (gráficos 81 e 82 – Anexo D), situação que não se verificou na quarta e na quinta aula. As dificuldades sentidas pelos alunos, no ditado rítmico, deveram-se à dificuldade na identificação das células rítmicas dos compassos compostos, principalmente na célula de semínima e colcheia. Os problemas rítmicos foram corrigidos através de jogos com recurso à imitação, com exemplificação do estagiário e posterior reprodução pelos alunos.

Na sétima aula, realizada a 10 de março de 2016, avaliámos três conteúdos (pulsção, coordenação motora e ditado rítmico – grelha 8 – Anexo C). Constatámos que 10,3% dos alunos obtiveram nível 2, 35,9% nível 3, 43,6% nível 4 e 10,3% dos alunos nível 5. No que respeita aos resultados positivos, a taxa de sucesso da turma foi de 89,7%. Comparativamente à aula anterior, destaca-se o aumento do nível 3 (de 34,6% para 35,9%) a diminuição do nível 4 (de 48,1% para 43,6%) e o aumento do nível 5 (de 7,7% para 10,3%). Quatro alunos evidenciaram dificuldades no conteúdo da coordenação motora (gráficos 79 e 80 – Anexo D). As dificuldades sentidas pelos alunos deveram-se à marcação da pulsção em simultâneo com a leitura solfejada. Tornou-se necessário o estagiário exemplificar e os alunos repetirem o exercício várias vezes num andamento lento. Os alunos revelaram melhorias significativas ao nível da leitura e da coordenação motora.

Na oitava aula, realizada a 17 de março de 2016, observámos quatro conteúdos (pulsção, coordenação motora, ditado rítmico e leitura rítmica – grelha 9 – Anexo C). Notámos que 23,1% dos alunos tiveram nível 0, 25% nível 3, 40,4% nível 4 e 11,5% dos alunos nível 5. Na oitava aula, destaca-se a ausência dos níveis 1 e 2, não satisfaz e satisfaz pouco respetivamente, existindo um sucesso pleno de 100%. Em relação à aula anterior, houve uma redução do nível 3 (de 35,9% para 25%), uma diminuição do nível 4 (de 43,6% para 40,4%) e um aumento do nível 5 (de 10,3% para 11,5%). Para atingir os resultados descritos anteriormente, utilizámos como estratégia a memorização de frases rítmicas, de modo a que os alunos interiorizassem com mais facilidade os ritmos estudados (síncopa). Houve ainda a necessidade de isolar os alunos em pequenos grupos de modo a corrigir as imprecisões rítmicas.

Na nona aula, realizada a 21 de abril de 2016, avaliámos dois conteúdos (pulsção e leitura rítmica – grelha 10 – Anexo C). Verificámos que 34,6% dos alunos tiveram nível 3, 50% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 100%, com todos os alunos a obter resultados de nível 3 ou superior. De realçar que não se registaram resultados nos níveis 1 e 2. Ao compararmos a oitava e a nona aula, verificámos um aumento do nível 3 (de 25% para 34,6%), um aumento do nível 4 (de 40,4% para 50%) e um aumento do nível 5 (de 10,3% para 11,5%). Utilizámos como estratégia para o desenvolvimento rítmico, a reprodução do ritmo da canção através de percussão corporal. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados.

Na 10ª aula, realizada a 28 de abril de 2016, avaliámos quatro conteúdos (pulsção, coordenação motora, ditado rítmico e leitura rítmica – grelha 11 – Anexo C). Observámos que 9,6% dos alunos tiveram nível 2, 26,9% nível 3, 53,8% nível 4 e 9,6% dos alunos nível 5. A taxa

de sucesso da turma foi de 90,3%. Verificámos, ainda, que na 10ª aula houve uma diminuição do nível 3 (de 34,6% para 26,9%), um aumento do nível 4 (de 50% para 53,8%) e a diminuição do nível 5 (de 15,4% para 9,6%). Ao analisarmos a 10ª aula, constatámos a presença do nível 2 (9,6%), situação que não se tinha observado na nona aula. No que respeita aos resultados negativos, cinco alunos mostraram dificuldades no conteúdo do ditado rítmico (gráficos 81 e 82 – Anexo D). Percebemos que as dificuldades sentidas pelos alunos eram, novamente, nos compassos compostos, nomeadamente no ritmo de semínima e colcheia, tal como tínhamos identificado na sexta aula. De modo a corrigir este problema, utilizámos um ostinato rítmico com as figuras de semínima e colcheia. Depois, cada aluno improvisava sobre o ostinato. Terminada a improvisação, o aluno voltava a reproduzir o ostinato. No final da aula, depois da estratégia implementada, os resultados foram bastante positivos ao nível da leitura dos compassos compostos.

Na 11ª aula, realizada a 12 de maio de 2016, avaliámos dois conteúdos (pulsção e leitura rítmica – grelha 12 – Anexo C). Observámos que 15,4% dos alunos obtiveram nível 0, 11,5% nível 3, 57,7% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. Os alunos tiveram um desempenho positivo de 100%. Ao compararmos a 10ª e a 11ª aula, verificámos que houve uma diminuição do nível 3 (de 26,9% para 11,5%), um aumento do nível 4 (de 53,4% para 57,7%) e um aumento do nível 5 (de 9,6% para 15,4%). No que concerne ao nível 0 – não aplicável, este valor foi atribuído a dois alunos que estiveram ausentes da aula. Devido à desconcentração e ao cansaço dos alunos, optámos por não realizar o ditado rítmico. Os resultados apresentados dizem respeito à avaliação da leitura rítmica da canção *Moda do Entrudo*. Utilizou-se como estratégia a imitação, através da exemplificação do estagiário e posterior repetição pelos alunos. Os alunos revelaram melhorias significativas ao nível da leitura alternada de compassos.

Na 12ª aula, realizada a 19 de maio de 2016, avaliámos quatro conteúdos (pulsção, coordenação motora, ditado rítmico e leitura rítmica – grelha 13 – Anexo C). Verificámos que 15,4% dos alunos tiveram nível 3, 57,7% nível 4 e 26,9% dos alunos nível 5. Na 12ª aula o desempenho da turma foi excelente, com uma taxa de sucesso de 100%. Ao compararmos a 11ª e a 12ª aula, observámos que houve um aumento do nível 3 (de 11,5% para 15,4%), o mesmo resultado no nível 4 (57,7%) e um aumento do nível 5 (de 15,4% para 26,9%). Os alunos revelaram dificuldades em determinadas células, nomeadamente na síncopa de semínima, no galope e no ritmo de duas semicolcheias e colcheia. No que respeita às estratégias, o estagiário exemplificou os ritmos e os alunos repetiram algumas vezes. Efetuaram-se vários jogos rítmicos. Dividiu-se a turma em duas partes e, à vez, interpretaram-se as frases. Depois, realizou-se um jogo de memorização. O exercício consistia na reprodução das frases rítmicas sem estarem escritas no quadro. Os estudantes revelaram um grande poder de concentração, conseguindo reproduzir o ritmo das quatro frases de uma forma exemplar e com grande precisão rítmica.

No que concerne ao registo da avaliação do desempenho dos alunos na categoria do ritmo, observámos, ao longo das aulas, uma diminuição do nível 2 (satisfaz pouco) e do nível 3 (satisfaz), conduzindo a um aumento gradual do nível 4 (bom) e do nível 5 (muito bom). Veja-se, por exemplo, a comparação entre a primeira e a 12ª aula, onde na 12ª aula não se registou qualquer nível 2, o nível 3 diminuiu substancialmente (de 46,2% para 15,4%), o nível 4 aumentou para quase o dobro (de 34,6% para 57,7%) e o nível 5 também aumentou significativamente (de 11,5% para 26,9%). O resultado positivo na categoria do ritmo é ainda observável através da quarta, quinta, oitava, nona, 11ª e 12ª aula, onde se pode verificar um desempenho bastante positivo da turma, com uma taxa de sucesso de 100%. No que respeita à

primeira, segunda, terceira, sétima e 10^a aula, apesar de um pequeno número de alunos apresentarem resultados no nível 2, o desempenho da turma foi sempre positivo, com uma taxa de sucesso acima dos 69%. De salientar que, ao longo das 12 aulas, não existiu qualquer registo de nível 1 (não satisfaz). As diversas estratégias implementadas, tais como a improvisação, a imitação, a memorização, os ostinatos rítmicos e a prontidão do estagiário na correção de eventuais erros, possibilitaram o desenvolvimento rítmico dos alunos. Assim, podemos afirmar que o conjunto das estratégias adotadas na categoria do ritmo, presentes nas planificações da primeira parte do Relatório de Estágio, conduziram a uma melhoria significativa do desempenho e aprendizagem dos alunos.

De seguida, apresentamos o gráfico 60 com o conteúdo “análise da melodia” dos alunos de Formação Musical.

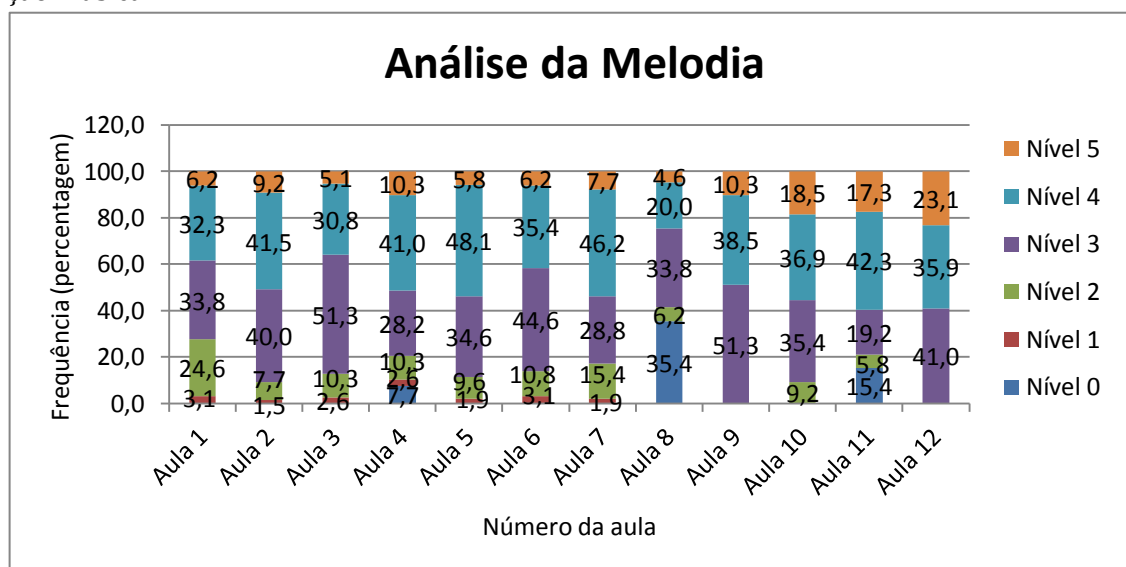


Gráfico 60 - Conteúdo “análise da melodia” dos alunos de Formação Musical.

O gráfico 60 apresenta a avaliação do desempenho dos alunos na categoria da melodia, no conjunto das 12 aulas. Na primeira aula, avaliámos cinco conteúdos (afinação-entoação, transposição, fraseado-articulação, reconhecimento auditivo de intervalos e ditado de sons – grelha 2 – Anexo C). Através dos gráficos 60 e 69 (Anexo D), verificámos que 3,1% dos alunos obtiveram nível 1, 24,6% nível 2, 33,8% nível 3, 32,3% nível 4 e 6,2% dos alunos nível 5. Na primeira aula, o desempenho dos alunos foi de 72,3%. Os alunos evidenciaram dificuldades nos conteúdos da transposição (gráficos 87 e 88 – Anexo D), fraseado-articulação (gráficos 89 e 90 – Anexo D), reconhecimento auditivo de intervalos (gráficos 91 e 92 – Anexo D) e no ditado de sons (gráficos 93 e 94 – Anexo D). No que respeita às estratégias adotadas, simplificámos ao máximo os exercícios em relação ao que inicialmente tínhamos planeado, de modo a que os alunos não se sentissem, logo na primeira aula, incapazes de realizar os exercícios. Os alunos revelaram resultados positivos no reconhecimento de intervalos, acordes e no ditado de sons.

Na segunda aula, observámos cinco conteúdos (afinação-entoação, transposição, fraseado-articulação, reconhecimento auditivo de intervalos e leitura melódica – grelha 3 – Anexo C). Constatámos que 1,5% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 40% nível 3, 41,5% nível 4 e 9,2% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 90,8%. Ao analisarmos a primeira e a segunda aula, verificámos uma diminuição do nível 1 (de 3,1% para 1,5%), uma diminuição do nível 2 (de 24,6% para 7,7%), um aumento do nível 3 (de 33,8% para 40%), um aumento do nível 4 (de 32,3% para 41,5%) e um aumento do nível 5 (de 6,2% para 9,2%). No que

concerne aos resultados negativos, os alunos evidenciaram pequenas dificuldades nos vários conteúdos avaliados, com particular destaque para o reconhecimento auditivo de intervalos (gráficos 91 e 92 – Anexo D). Uma das estratégias adotadas, para corrigir a percepção dos intervalos, prendeu-se com a entoação melódica dos sons. Depois da repetição do exercício com recurso à entoação, os resultados melhoraram consideravelmente, com a grande maioria dos alunos a acertar os intervalos.

Na terceira aula, avaliámos três conteúdos (afinação-entoação, reconhecimento auditivo de intervalos e ditado melódico – grelha 4 – Anexo C). Observámos que 2,6% dos alunos tiveram nível 1, 10,3% nível 2, 51,3% nível 3, 30,8% nível 4 e 5,1% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 87,1%. Comparativamente à segunda aula, houve um aumento do nível 1 (de 1,5% para 2,6%), um aumento do nível 2 (de 7,7% para 10,3%), um aumento do nível 3 (de 40% para 51,3%), uma diminuição do nível 4 (de 41,5 para 30,8%) e uma diminuição do nível 5 (de 9,2% para 5,1%). Os alunos sentiram dificuldades nos conteúdos do reconhecimento auditivo de intervalos (gráficos 91 e 92 – Anexo D) e no ditado melódico (gráficos 95 e 96 – Anexo D). No que respeita ao reconhecimento de intervalos, os alunos evidenciaram dificuldades na identificação dos intervalos de terceira maior e menor. Para colmatar essas fragilidades, decidimos entoar os sons com os alunos. Os resultados tornaram-se mais positivos. Relativamente ao ditado melódico, decidimos simplificar o exercício. Os alunos tinham apenas de escrever os sons, sem ritmo. Utilizámos como estratégia a entoação dos intervalos.

Na quarta aula, avaliámos três conteúdos (afinação-entoação, ditado de sons e leitura melódica – grelha 5 – Anexo C). Verificámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 0, 2,6% nível 1, 10,3% nível 2, 28,2% nível 3, 41% nível 4 e 10,3% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 84%, resultado inferior à terceira aula. Ao analisarmos as aulas três e quatro verificámos que se manteve o mesmo resultado nos níveis 1 e 2 (2,6% e 10,3%, respetivamente). Por outro lado, houve uma diminuição do nível 3 (de 51,3% para 28,2%), um aumento do nível 4 (de 30,8% para 41%) e um aumento do nível 5 (de 5,1% para 10,3%). As dificuldades dos alunos fizeram-se sentir, principalmente, no conteúdo do ditado de sons (gráficos 93 e 94 - Anexo D). Para colmatar as fragilidades, utilizámos como estratégia a entoação dos intervalos, primeiro com recurso ao piano e depois à *capella*. Os alunos mostraram maiores facilidades no reconhecimento dos intervalos.

Na quinta aula, observámos quatro conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação, reconhecimento auditivo de intervalos e leitura melódica – grelha 6 – Anexo C). Constatámos que 1,9% dos alunos tiveram nível 1, 9,6% nível 2, 34,6% nível 3, 48,1% nível 4 e 5,8% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 88,5%, resultado superior à quarta aula. Ao compararmos a quarta e a quinta aula, verificámos que houve uma diminuição do nível 1 (de 2,6% para 1,9%), uma diminuição do nível 2 (de 10,3% para 9,6%), um aumento do nível 3 (de 28,2% para 34,6%), um aumento do nível 4 (de 41% para 48,1%) e uma diminuição do nível 5 (de 10,3% para 5,8%). No que concerne aos resultados negativos, as dificuldades dos alunos surgiram, sobretudo, no conteúdo do reconhecimento auditivo de intervalos, nomeadamente nos intervalos de quarta e quinta perfeita (gráficos 91 e 92 – Anexo D). Para corrigir o problema, realizou-se um treino auditivo individual, em que cada aluno entoava o intervalo que o estagiário tocava ao piano. Após algumas tentativas, os resultados tornaram-se mais positivos.

Na sexta aula, avaliámos cinco conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação, reconhecimento auditivo de intervalos, ditado de sons e leitura melódica – grelha 7 – Anexo C). Verificámos que 3,1% dos alunos tiveram nível 2, 10,8% nível 2, 44,6% nível 3, 35,4% nível 4 e 6,2% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 86,1%, resultado inferior à quinta aula. Ao compararmos a quinta e a sexta aula, constatámos um aumento do nível 1 (de 1,9% para 3,1%), um aumento do nível 2 (de 9,6% para 10,8%), um aumento do nível 3 (de 34,6% para 44,6%), uma diminuição do nível 4 (de 48,1% para 35,4%) e um aumento do nível 5 (de 6,2% para 7,7%). Os alunos sentiram dificuldades nos conteúdos do reconhecimento auditivo de intervalos (gráficos 91 e 92 – Anexo D), no ditado de sons (gráficos 93 e 94 – Anexo D) e na leitura melódica (gráficos 97 e 98 – Anexo D). Apesar de serem evidentes algumas dificuldades no reconhecimento de intervalos, por parte de alguns alunos, registámos uma evolução positiva da turma na perceção dos acordes, resultado da persistência no reconhecimento auditivo e no trabalho realizado com as canções tradicionais. As fragilidades na leitura melódica deveram-se à reprodução do ritmo da canção, com os alunos a evidenciar dificuldades no ritmo de galope, problema que foi ultrapassado com recurso à imitação do estagiário.

Na sétima aula, observámos quatro conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação, reconhecimento auditivo de intervalos e leitura melódica – grelha 8 – Anexo C). Constatámos que 1,9% dos alunos tiveram nível 1, 15,4% nível 2, 28,8% nível 3, 46,2% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 82,7%, resultado inferior à sexta aula. Ao analisarmos a sexta e a sétima aula, verificámos uma diminuição do nível 1 (de 3,1% para 1,9%), um aumento do nível 2 (de 10,8% para 15,4%), uma diminuição do nível 3 (de 44,6% para 28,8%), um aumento do nível 4 (de 35,4% para 46,2%) e um aumento do nível 5 (de 6,2% para 7,7%). Os alunos sentiram dificuldades nos conteúdos do reconhecimento auditivo de intervalos (gráficos 91 e 98 – Anexo D) e na leitura melódica (gráficos 97 e 98 – Anexo D). Constatámos, ainda, que as dificuldades de três alunos, no reconhecimento auditivo, se deveram à falta de motivação e de espírito de resiliência. Adotámos como estratégia, por diversas vezes, o reforço positivo de modo a melhorar a autoestima dos alunos.

Na oitava aula, avaliámos cinco conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação, reconhecimento auditivo de intervalos, ditado de sons e leitura melódica – grelha 9 – Anexo C). Constatámos que 35,4% dos alunos obtiveram nível 0, 6,2% nível 2, 33,8% nível 3, 20% nível 4 e 4,6% dos alunos nível 5. Ao compararmos a sétima e a oitava aula, observámos uma diminuição do nível 2 (de 15,4% para 6,2%), um aumento do nível 3 (de 28,8% para 33,8%), uma diminuição do nível 4 (de 46,2% para 20%) e uma redução do nível 5 (de 7,7% para 4,6%). A taxa de sucesso dos alunos foi de 91,4%. De destacar que é na oitava aula que ocorre, pela primeira vez, a ausência do nível 1 (não satisfaz). No que respeita à atribuição do nível 0, esse valor explica-se pela ausência dos alunos durante um curto período de tempo, ou pela completa ausência da sala de aula. Os alunos sentiram dificuldades nos conteúdos do ditado de sons (gráficos 93 e 94 – Anexo D) e na leitura melódica (gráficos 97 e 98 – Anexo D). As dificuldades nos ditados de sons deveram-se à falta de concentração dos alunos, uma vez que se tratava da última aula do segundo período. Quanto às fragilidades na leitura melódica, os problemas foram corrigidos através da entoação da melodia com nome de notas num andamento lento.

Durante a nona aula, observámos três conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação e leitura melódica – grelha 10 – Anexo C). Verificámos que 51,3% dos alunos obtiveram nível 3, 38,5% nível 4 e 10,3% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 100%. Na nona aula, destaca-se a ausência do nível 1 (não satisfaz) e, pela primeira vez, a ausência do nível 2

(satisfaz pouco). Ao analisarmos a oitava e a nona aula, verificámos que houve um aumento do nível 3 (de 33,8% para 51,3%), um aumento do nível 4 (de 20% para 38,5%) e um aumento do nível 5 (de 4,6% para 10,3%). Os alunos evidenciaram facilidades no reconhecimento auditivo de intervalos e acordes, resultado das estratégias implementadas ao longo das aulas. A utilização de jogos e atividades interessantes para os alunos, como por exemplo o cânone ou a pergunta/resposta entre rapazes e raparigas, permitiu que a leitura melódica se desenvolvesse de forma bastante positiva, com os alunos a mostrar um grande entusiasmo.

Na 10^a aula, avaliámos cinco conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação, reconhecimento auditivo de intervalos, ditado de sons e leitura melódica – grelha 11 – Anexo C). Observámos que 9,2% dos alunos obtiveram nível 2, 35,4% nível 3, 36,9% nível 4 e 18,5% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 90,8%, resultado inferior à nona aula. Ao compararmos a nona e a 10^a aula, verificámos a presença do nível 2, situação que não se tinha registado na nona aula. Por outro lado, houve uma diminuição do nível 3 (de 51,3% para 35,4%), uma redução do nível 4 (de 38,5% para 36,9%) e um aumento substancial do nível 5 (de 10,3% para 18,5%). As dificuldades dos alunos evidenciaram-se, sobretudo, nos conteúdos do fraseado-articulação (gráficos 89 e 90 – Anexo D), no reconhecimento auditivo de intervalos (gráficos 91 e 92 – Anexo D) e na leitura melódica (gráficos 97 e 98 – Anexo D). Apesar das dificuldades sentidas por três alunos no reconhecimento auditivo, consequência de alguma desmotivação, e que ao longo das aulas tentamos sempre combater com recurso ao reforço positivo, verificámos que a turma apresentou resultados bastante positivos na perceção sonora, fruto da nossa insistência no treino auditivo. As fragilidades no fraseado-articulação e na leitura melódica deveram-se à dificuldade na dição do texto com a melodia, problema que foi corrigido através da repetição da canção num andamento lento.

Na 11^a aula, observámos quatro conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação, ditado de sons e leitura melódica – grelha 12 – Anexo C). Verificámos que 15,4% dos alunos obtiveram nível 0, 5,8% nível 2, 19,2% nível 3, 42,3% nível 4 e 17,3% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 90,3%. Ao analisarmos a 10^a e a 11^a aula, observámos que houve uma diminuição do nível 2 (de 9,2% para 5,8%), uma diminuição do nível 3 (de 35,4% para 19,2%), um aumento do nível 4 (de 36,9% para 42,3%) e uma diminuição do nível 5 (de 18,5% para 17,3%). De destacar que nenhum aluno obteve nível 1. Os resultados negativos foram atribuídos a um aluno que demonstrou dificuldades nos conteúdos de afinação-entoação (gráficos 85 e 86 – Anexo D), no fraseado-articulação (gráficos 89 e 90 – Anexo D) e no ditado de sons (gráficos 93 e 94 – Anexo D). As dificuldades assinaladas estão diretamente relacionadas com a falta de interesse e persistência do aluno nas atividades das aulas. Verificámos, pelas conversas que estabelecemos com o aluno em causa, que a desmotivação é com o ensino em geral, não constituindo um caso exclusivo de incompatibilidade com a disciplina de Formação Musical. Ao longo das aulas utilizámos o reforço positivo e o elogio para motivar o aluno em questão.

Na 12^a aula, avaliámos quatro conteúdos (afinação-entoação, fraseado-articulação e leitura melódica – grelha 13 – Anexo C). Constatámos que 41% dos alunos tiveram nível 3, 35,9% nível 4 e 23,1% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 100%. Na 12^a aula destaca-se a ausência dos níveis 1 e 2. Ao compararmos a 11^a e a 12^a aula, observámos um aumento do nível 3 (de 19,2% para 41%), uma diminuição do nível 4 (de 42,3% para 35,9%) e um aumento do nível 5 (de 17,3% para 23,1%). As estratégias adotadas, tais como o cânone, os jogos melódicos (coro-solista), a entoação à *capella*, a memorização das canções sem recurso à

partitura, entre outras, contribuíram para o sucesso da aula e para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No que respeita à observação do desempenho dos alunos na categoria da melodia, verificou-se, ao longo das aulas, uma diminuição no registo dos níveis 1 e 2 (não satisfaz e satisfaz pouco, respetivamente). Veja-se, por exemplo, a comparação entre a primeira e a 12^a aula, onde na 12^a aula não se registou qualquer nível 2, houve um aumento do nível 3 (de 33,8% para 41%), um aumento do nível 4 (de 32,3% para 35,9%) e um aumento significativo do nível 5 (de 6,2% para 23,1%). Houve, nas últimas aulas do Estágio, nomeadamente na nona, 10^a, 11^a e 12^a aula, uma melhoria do desempenho dos alunos, observável através do aumento dos resultados nos níveis 4 e 5 (bom e muito bom, respetivamente).

O desempenho positivo na categoria da melodia é ainda observável através da oitava e da 12^a aula, onde podemos verificar um resultado bastante positivo da turma, com uma taxa de sucesso de 100%. No que respeita às restantes aulas (da primeira à sétima aula), apesar de um pequeno número de alunos apresentarem resultados de nível 2, o desempenho da turma foi sempre positivo, com uma taxa de sucesso acima dos 72,3%, resultado superior à avaliação global da categoria do ritmo. De salientar que os registos de nível 1 (não satisfaz), observados da primeira à sétima aula, não se verificaram a partir da oitava aula, o que atesta que as estratégias implementadas permitiram o desenvolvimento das capacidades de perceção sonora dos alunos. As diversas estratégias adotadas, tais como o cânone, jogos melódicos (coro-solista), a entoação à *capella*, a memorização das canções sem recurso à partitura e a prontidão do estagiário na correção de eventuais erros, possibilitaram o desenvolvimento da perceção auditiva e melódica dos alunos. Assim, podemos afirmar que o conjunto das estratégias adotadas na categoria da melodia, presentes nas planificações, conduziram a uma melhoria significativa do desempenho e da aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, apresentamos o gráfico 61 com o conteúdo “análise da harmonia” dos alunos de Formação Musical.

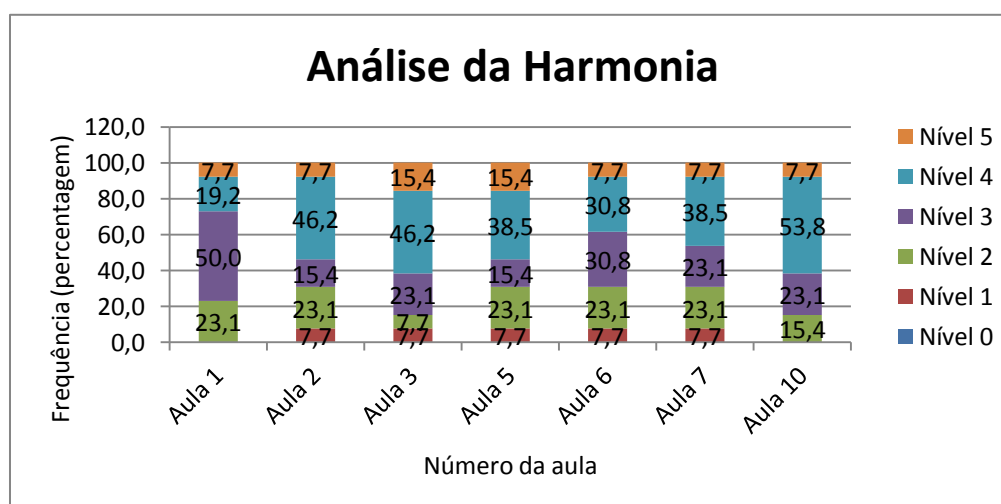


Gráfico 61 - Conteúdo “análise da harmonia” dos alunos de Formação Musical.

Os gráficos 61 e 70 (Anexo D) apresentam a avaliação do desempenho dos alunos de Formação Musical na categoria da harmonia. Realizámos a avaliação da categoria da harmonia apenas em sete aulas, de modo a dar particular destaque às categorias do ritmo, da melodia e do interesse e motivação.

Na primeira aula, avaliámos dois conteúdos (reconhecimento auditivo de acordes e cadências – grelhas 2 – Anexo C). Através do gráfico 61, verificámos que 23,1% dos alunos tiveram nível 2, 50% nível 3, 19,2% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 76,9%. De destacar que, na primeira aula, não se registaram resultados de nível 1. Três alunos evidenciaram dificuldades no conteúdo do reconhecimento de acordes (gráficos 99 e 100 – Anexo D) e no conteúdo do reconhecimento de cadências (gráficos 101 e 102 – Anexo D). Os alunos mostraram, ainda, algumas fragilidades no reconhecimento de acordes aumentados e diminutos. Uma das estratégias utilizadas prendeu-se com a reprodução dos acordes de forma arpejada, de modo a que os alunos percecionassem o intervalo de quinta. Os alunos evidenciaram dificuldades no reconhecimento de cadências. Optámos por abordar apenas as cadências perfeita, plagal e suspensiva.

Na segunda aula, avaliámos o reconhecimento auditivo de acordes (grelha 3 – Anexo C). Observámos que 7,7% dos alunos obtiveram nível 1, 23,1% nível 2, 15,4% nível 3, 46,2% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 69,2%, resultado inferior à primeira aula. Ao compararmos a primeira e a segunda aula, constatámos o mesmo resultado no nível 2 (23,1%), uma diminuição do nível 3 (de 50% para 15,4%), um aumento do nível 4 (de 19,2% para 46,2%) e o mesmo resultado no nível 5 (7,7%). De assinalar que é na segunda aula que surge, pela primeira vez, o nível 1. Quatro alunos mostraram dificuldades no conteúdo do reconhecimento de acordes (gráficos 99 e 100 – Anexo D). Para fazer face às dificuldades dos alunos no reconhecimento de acordes, utilizámos apenas os acordes perfeitos maiores, perfeitos menores e a sétima da dominante (acordes do campo harmónico da obra estudada). Primeiro tocámos ao piano os acordes de forma arpejada e depois os alunos entoaram. Os alunos mostraram resultados mais positivos ao nível do reconhecimento de acordes.

Na terceira aula, observámos o conteúdo do reconhecimento auditivo de acordes (grelha 4 – Anexo C). Constatámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 46,2% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 84,6%, resultado superior à segunda aula. Ao analisarmos a segunda e a terceira aula, verificámos que se manteve o mesmo resultado no nível 1 (7,7%). Houve uma diminuição do nível 2 (de 23,1% para 7,7%), um aumento do nível 3 (de 15,4% para 23,1%), o mesmo resultado no nível 4 (46,2%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 15,4%). Dois alunos revelaram fragilidades no conteúdo do reconhecimento de acordes (gráficos 99 e 100 – Anexo D), principalmente na distinção dos acordes aumentados e diminutos. Uma das estratégias utilizadas passou pela entoação dos arpejos, primeiro com acompanhamento ao piano e depois à *capella*.

Na quinta aula, avaliámos o reconhecimento auditivo de acordes (grelha 6 – Anexo C). Verificámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 23,1% nível 2, 15,4% nível 3, 38,5% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 69,2%, resultado inferior à terceira aula. Ao compararmos a terceira e a quinta aula, constatámos que se manteve o mesmo resultado no nível 1 (7,7%). Houve um aumento do nível 2 (de 7,7% para 23,1%), uma redução do nível 3 (de 23,1% para 15,4%), uma diminuição do nível 4 (de 46,2% para 38,5%) e o mesmo resultado no nível 5 (15,4%). Quatro alunos evidenciaram dificuldades no conteúdo do reconhecimento de acordes (gráficos 99 e 100 – Anexo D). Utilizou-se como estratégia a entoação de acordes, primeiro com recurso ao piano e depois à *capella*.

Na sexta aula, observámos o reconhecimento auditivo de acordes (grelha 7 – Anexo C). Constatámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 23,1% nível 2, 30,8% nível 3, 30,8% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 69,2%, o mesmo resultado da

quinta aula. Ao analisarmos a quinta e a sexta aula, notámos que se mantiveram os mesmos resultados no nível 1 (7,7%) e no nível 2 (23,1%). Houve um aumento do nível 3 (de 15,4% para 30,8%), uma diminuição do nível 4 (de 38,5% para 30,8%) e uma diminuição do nível 5 (de 15,4% para 7,7%). Quatro alunos demonstraram fragilidades no conteúdo do reconhecimento de acordes (gráficos 99 e 100 – Anexo D), principalmente nos acordes aumentados e diminutos. Uma das estratégias utilizadas foi a entoação dos arpejos de direção ascendente e descendente, primeiro com recurso ao piano e depois à *capella*. Os alunos revelaram resultados mais positivos ao nível do reconhecimento auditivo de acordes.

Na sétima aula, avaliámos o reconhecimento auditivo de acordes (grelha 8 – Anexo C). Verificámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 23,1% nível 2, 23,1% nível 3, 38,5% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 69,2%. Ao compararmos a sexta e a sétima aula, verificámos que se mantiveram os mesmos resultados no nível 1 (7,7%) e no nível 2 (23,1%). Por outro lado, na sétima aula, houve uma diminuição do nível 3 (de 30,8% para 23,1%) e um aumento do nível 4 (30,8% para 38,5%). O nível 5 manteve-se inalterado (7,7%). Quatro alunos mostraram dificuldades no conteúdo do reconhecimento de acordes (gráficos 99 e 100 – Anexo D), resultado da falta de concentração nas atividades. Utilizámos como estratégia, para o desenvolvimento da percepção auditiva, a entoação de acordes e intervalos, primeiro com recurso ao piano e depois à *capella*. Os alunos obtiveram resultados mais positivos ao longo da aula.

Na 10^a aula, observámos o reconhecimento auditivo de acordes (grelha 11 – Anexo C). Constatamos que 15,4% dos alunos obtiveram nível 2, 23,1% nível 3, 53,8% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 84,6%, resultado superior à sétima aula. Ao compararmos a sétima e a 10^a aula, verificámos que, na 10^a aula, não houve qualquer registo de nível 1. Por outro lado, houve uma diminuição do nível 2 (de 23,1% para 15,4%), o mesmo resultado no nível 3 (23,1%), um aumento do nível 4 (de 38,5% para 53,8%) e o mesmo resultado no nível 5 (7,7%). Dois alunos continuaram a evidenciar dificuldades no reconhecimento auditivo de acordes (gráficos 99 e 100 – Anexo D). Utilizámos como estratégia a entoação, em grupo, dos acordes e arpejos. Na 10^a aula constatámos uma melhoria nos resultados da percepção harmónica, fruto da nossa insistência nas estratégias de entoação.

No que concerne à observação do desempenho dos alunos na categoria da harmonia, apesar da existência de resultados negativos ao longo das aulas, consequência de alguma desconcentração por parte dos alunos, o desempenho da turma foi sempre positivo, com uma taxa de sucesso superior a 69,2%. Contudo, houve uma ligeira melhoria dos resultados (aumento do nível 4 – Bom) na última aula, com uma taxa de sucesso de 84,6%, consequência das estratégias implementadas. Verificámos que, ao longo do Estágio, quatro alunos mostraram dificuldades no conteúdo do reconhecimento auditivo de acordes. As estratégias adotadas, tais como a entoação de acordes/arpejos, a construção de acordes a partir de um determinado som ao piano, o reconhecimento auditivo e a insistência com os alunos que apresentavam dificuldades, conduziram a uma ligeira melhoria na aprendizagem e nos resultados dos alunos.

De seguida, apresentamos o gráfico 62 com o conteúdo “análise auditiva – análise da partitura” dos alunos de Formação Musical.

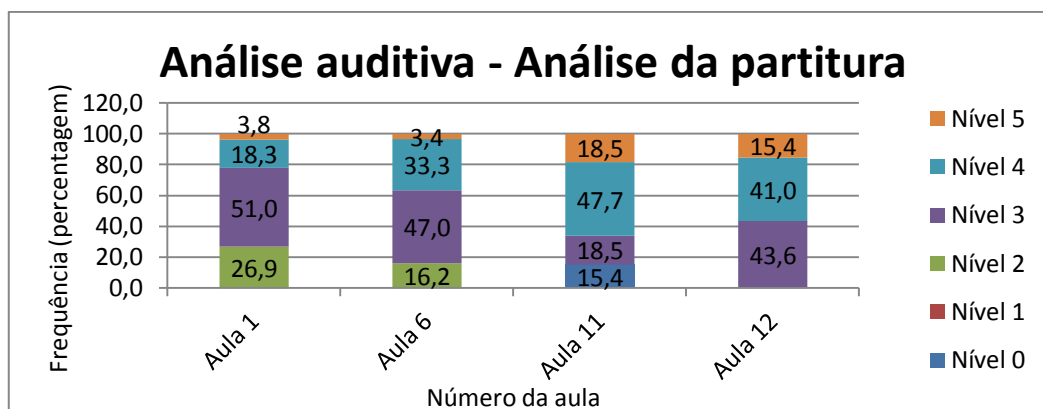


Gráfico 62 - Conteúdo “análise auditiva - análise da partitura” dos alunos de Formação Musical.

Os gráficos 62 e 71 (Anexo D) mostram a avaliação do desempenho dos alunos na categoria da análise auditiva – análise da partitura. Optámos por realizar a avaliação da categoria da análise auditiva apenas em quatro aulas, de modo a dar particular ênfase às categorias do ritmo, da melodia e do interesse e motivação.

Na primeira aula, na categoria da análise auditiva – análise da partitura, avaliámos oito conteúdos (andamento e carácter, forma, compasso, elementos de dinâmica, elementos de agógica, intervalos característicos, ritmos característicos e instrumentação – grelha 2 – Anexo C). Através da avaliação dos vários conteúdos, constatámos que 26,9% dos alunos tiveram nível 2, 51% nível 3, 18,3% nível 4 e 3,8% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 73,1%. Através da grelha 2 (Anexo C), verificámos que a incidência do nível 2 ocorreu nos conteúdos da forma (gráficos 105 e 106 – Anexo D), nos elementos de agógica (gráficos 111 e 112 – Anexo D) e nos intervalos característicos (gráficos 113 e 114 – Anexo D). De destacar que, na primeira aula, não houve qualquer registo de nível 1 (não satisfaz). Como se tratava da primeira aula, alguns dos conteúdos eram novidade para os alunos, tornando-se por isso necessário o estagiário explicar cada um dos exercícios e dos conceitos teóricos.

Na sexta aula, observámos nove conteúdos (andamento e carácter, forma, compasso, elementos de dinâmica, intervalos característicos, ritmos característicos, tonalidade, cadências e instrumentação – grelha 7 – Anexo C). Verificámos que 16,2% dos alunos tiveram nível 2, 47% nível 3, 33,3% nível 4 e 3,4% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 83,8%, resultado superior à primeira aula. Ao compararmos a primeira e a sexta aula, verificámos uma redução substancial do nível 2 (de 26,9% para 16,2%), uma redução do nível 3 (de 51% para 47%), um aumento do nível 4 (de 18,3% para 33,3%) e uma diminuição do nível 5 (de 3,8% para 3,4%). Depois da correção oral do exercício, ouviu-se novamente a obra (*Moleirinha*). Durante a reprodução da canção, o estagiário chamou a atenção dos alunos para os vários conteúdos estudados, através de uma audição atenta.

Na 11ª aula, analisámos quatro conteúdos (andamento e carácter, forma, compasso e instrumentação – grelha 12 – Anexo C). Observámos que 15,4% dos alunos tiveram nível 0, 18,5% nível 3, 47,7% nível 4 e 18,5% dos alunos nível 5. Os resultados no nível 0 explicam-se pela ausência dos alunos da sala de aula. Na 11ª aula constatámos a ausência do nível 2. A taxa de sucesso da turma foi de 100%. Ao analisarmos a sexta e a 11ª aula, verificámos uma diminuição do nível 3 (de 47% para 18,5%), um aumento do nível 4 (33,3% para 47,4%) e um aumento do nível 5 (de 3,4% para 18,5%). As estratégias implementadas, tais como a audição de várias interpretações das obras estudadas e o questionamento sobre os diferentes

elementos musicais, contribuíram para a melhoria dos resultados na análise auditiva – análise da partitura. Os alunos apresentaram uma perceção mais positiva na identificação dos intervalos e no timbre dos instrumentos.

Na 12ª aula, avaliámos seis conteúdos (andamento e carácter, forma, compasso, intervalos característicos, ritmos característicos e instrumentação – grelha 13 – Anexo C). Verificámos que 43,6% dos alunos tiveram nível 3, 41% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. A taxa de sucesso da turma foi de 100%. Ao observarmos a 11ª e a 12ª aula, constatámos uma melhoria dos resultados. Houve um aumento do nível 3 (de 18,5% para 43,6%), uma diminuição do nível 4 (de 47,7% para 41%) e uma diminuição do nível 5 (de 18,5% para 15,4%). Para melhorar a perceção auditiva dos vários elementos musicais, utilizámos como estratégia a audição do concerto nº 3 em Mib para trompa de Mozart, de modo a dar a conhecer aos alunos o repertório dos grandes mestres, assim como as formas musicais estudadas na aula.

No que respeita à avaliação geral do desempenho dos alunos na categoria da análise auditiva – análise da partitura, houve uma melhoria dos resultados, observável através do aumento dos níveis 3, 4 e 5 na 11ª e 12ª aula. A turma apresentou, ao longo das aulas, um desempenho positivo no conteúdo da análise auditiva, com uma taxa de sucesso superior a 73,1%. As estratégias adotadas, tais como o reconhecimento auditivo de intervalos e acordes, o questionamento dos vários elementos musicais e a audição de várias interpretações das canções, contribuíram para a melhoria dos resultados na categoria da análise auditiva – análise da partitura. Através da análise auditiva acompanhada pelo estagiário, os alunos apresentaram uma perceção mais positiva dos intervalos e do timbre dos instrumentos. Nas aulas 11 e 12, destaca-se ainda a ausência do nível 2 e o aumento dos níveis 3, 4 e 5, o que indica um contributo positivo da utilização das canções tradicionais da Beira Baixa no ensino da Formação Musical.

Seguidamente, apresentamos a análise de cada um dos conteúdos da categoria do interesse e motivação (participação – empenho, atitude perante a canção, assiduidade – pontualidade, comportamento e espírito crítico). A análise de cada um dos conteúdos da categoria do interesse e motivação justifica-se pela necessidade de dar resposta à problemática do estudo.

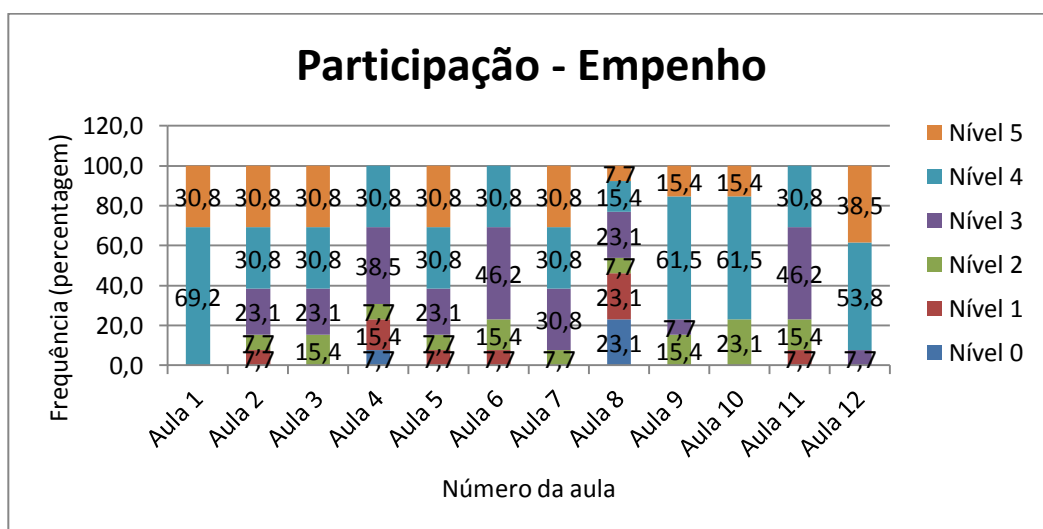


Gráfico 63 - Conteúdo “participação - empenho” dos alunos de Formação Musical.

Os gráficos 63 e 72 (Anexo D) apresentam a avaliação do desempenho dos alunos no conteúdo da participação – empenho nas aulas de Formação Musical.

Na primeira aula, 69,2% dos alunos tiveram nível 4 e 30,8% nível 5. Como se tratava da primeira experiência com as canções tradicionais, todos os alunos participaram de forma positiva e estiveram empenhados nas tarefas, não se registando quaisquer resultados nos níveis 1, 2 e 3. A participação e empenho da turma foi de 100%. Os resultados estão diretamente relacionados com o interesse que os alunos demonstraram na entoação da canção *Don Solidon*. O constante questionamento pelo estagiário, ao longo da aula, sobre os vários elementos musicais, contribuiu para que os alunos demonstrassem uma maior participação e empenho.

Na segunda aula, 7,7% dos alunos obtiveram nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A participação e empenho da turma foi de 84,6%, resultado inferior à primeira aula. Ao compararmos a primeira e a segunda aula, notámos a presença do nível 1 (7,7%), do nível 2 (7,7%) e do nível 3 (23,1%), situação que não se tinha verificado na primeira aula. Houve, também, uma diminuição do nível 4 (de 69,2% para 30,8%) e o mesmo resultado no nível 5 (30,8%). Os alunos com níveis negativos revelaram uma menor participação e empenho na aula, resultado de algum cansaço e desconcentração. Como estratégia, solicitámos, várias vezes, a colaboração dos alunos, nomeadamente nas atividades com a canção tradicional (*Don Solidon*).

Na terceira aula, 15,4% dos alunos tiveram nível 2, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A participação da turma foi de 84,6%. Ao compararmos a segunda e a terceira aula, apenas registámos uma alteração, o nível 1 deu lugar ao nível 2, observando-se assim, na terceira aula, dois alunos com nível 2 (15,4%). Não se verificaram quaisquer alterações nos níveis 3, 4 e 5. Os alunos participaram de forma positiva, quando solicitado pelo estagiário.

Na quarta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 0, 15,4% nível 1, 7,7% nível 2, 38,5% nível 3 e 30,8% dos alunos nível 4. A participação e empenho da turma foi de 73%, resultado inferior à terceira aula. Ao compararmos a terceira e a quarta aula, constatámos a presença do nível 1 (15,4%), a diminuição do nível 2 (de 15,4% para 7,7%), o aumento do nível 3 (de 23,1% para 38,5%) e o mesmo resultado no nível 4 (30,8%). Há ainda que destacar a ausência do nível 5, situação que está diretamente relacionada com a dificuldade dos alunos na entoação da canção (*Oh! És tão linda!*) e pelo âmbito que a melodia apresenta, fator que condicionou a participação e o empenho dos alunos. Apesar dos condicionalismos, mantivemos sempre um espírito positivo e enérgico, de modo a que os alunos não se sentissem desanimados perante as dificuldades.

Na quinta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A participação e empenho da turma foi de 84,6%, resultado superior à quarta aula. Ao compararmos a quarta e a quinta aula, observámos uma diminuição do nível 1 (de 15,4% para 7,7%), o mesmo resultado no nível 2 (7,7%), uma diminuição do nível 3 (de 38,5% para 23,1%), o mesmo resultado no nível 4 (30,8%) e um aumento do nível 5 (de 0% para 30,8%). No que respeita aos resultados negativos, estão diretamente relacionados com a timidez de alguns alunos que, por esse motivo, participavam menos nas aulas. Com vista a resolver este problema, solicitámos várias vezes aos alunos introvertidos uma colaboração mais ativa nas atividades, de modo a que, posteriormente, a participação fosse voluntária e não por sugestão do estagiário. De facto, os alunos tímidos tornaram-se mais participativos, uma vez que, através da utilização do reforço positivo, aumentou a sua autoconfiança.

Na sexta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 15,4% nível 2, 46,2% nível 3 e 30,8% nível 4. A participação e empenho da turma foi de 76,9%, resultado inferior à quinta aula. Ao observarmos a quinta e a sexta aula, verificámos que se manteve o mesmo resultado no nível 1 (7,7%), houve um aumento do nível 2 (de 7,7% para 15,4%), um aumento do nível 3 (de 23,1% para 46,2%) e o mesmo resultado no nível 4 (30,8%). Há ainda que registar, na sexta aula, a ausência de resultados no nível 5, facto que se pode explicar pela timidez dos alunos perante a presença da professora supervisora. Os resultados negativos dizem respeito aos alunos que revelaram falta de motivação. Contudo, a grande maioria dos alunos participaram ativamente na aula e revelaram um grande empenho nas atividades.

Na sétima aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 2, 30,8% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A participação e empenho da turma foi de 92,3%, resultado superior à sexta aula. Ao analisarmos a sexta e a sétima aula, constatámos uma diminuição do nível 2 (de 15,4% para 7,7%), uma redução do nível 3 (de 46,2% para 30,8%) e o mesmo resultado no nível 4 (30,8%) e no nível 5 (30,8%). Na sétima aula destaca-se a ausência do nível 1. Os resultados obtidos estão diretamente relacionados com o gosto que os alunos demonstraram, especificamente, em duas canções tradicionais *Don Solidon* e *Moleirinha*, as quais contribuíram para uma melhoria significativa da participação e empenho dos alunos.

Na oitava aula, 23,1% dos alunos tiveram nível 0, 23,1% nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 15,4% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A participação e empenho da turma foi de 60%, resultado inferior à sétima aula. Os resultados negativos explicam-se pela fraca participação e empenho dos alunos nas atividades, uma vez que se tratava da última aula do segundo período. Apesar de todos os condicionalismos da oitava aula, descritos na reflexão (Tab. 20, ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio), considerámos que, no momento das atividades com a canção tradicional, os alunos participaram de forma satisfatória nas tarefas da aula, resultado da persistência do estagiário.

Na nona aula, 15,4% dos alunos obtiveram nível 2, 7,7% nível 3, 61,5% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. A participação e empenho da turma foi de 84,6%, resultado superior à oitava aula. Ao compararmos a oitava e a nona aula, verificámos um aumento do nível 2 (de 7,7% para 15,4%), uma diminuição do nível 3 (de 23,1% para 7,7%), um aumento substancial do nível 4 (de 15,4% para 61,5%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 15,4%). Há ainda que salientar, na nona aula, a ausência do nível 1. Os resultados obtidos estão diretamente relacionados com o gosto que os alunos demonstraram na canção estudada (*Raparigas do Fratel*), o que se traduziu numa participação e empenho bastante positivos.

Na 10ª aula, 23,1% dos alunos tiveram nível 2, 61,5% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. A participação e empenho da turma foi de 76,9%, resultado inferior à nona aula. Ao analisarmos a nona e a 10ª aula, constatámos um aumento do nível 2 (de 15,4% para 23,1%), o mesmo resultado no nível 4 (61,5%) e no nível 5 (15,4%). Na 10ª aula destaca-se a ausência dos níveis 1 e 3. Verificámos, ainda, que alguns alunos demonstraram uma participação e empenho bastante positivos na nona aula, resultado das estratégias implementadas ao nível da motivação e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. No que respeita aos resultados negativos, deveram-se a três alunos que têm uma personalidade mais introvertida e participaram apenas quando solicitado pelo estagiário.

Na 11ª aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 15,4% nível 2, 46,2% nível 3 e 30,8% dos alunos nível 4. A participação e empenho da turma foi de 76,9%, resultado semelhante à 10ª aula. Ao observarmos a 10ª e a 11ª aula, verificámos a presença de um aluno com nível 1

(7,7%), uma diminuição do nível 2 (de 23,1% para 15,4%), um aumento do nível 3 (de 0% para 46,2%), uma diminuição do nível 4 (de 61,5% para 30,8%) e a ausência de resultados no nível 5. Verificámos, ainda, que os alunos mostraram uma participação e um empenho bastante positivos na primeira parte aula, situação que não se verificou na segunda parte, resultado do cansaço, da desconcentração e agitação dos alunos.

Na 12^a aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 3, 53,8% nível 4 e 38,5% dos alunos nível 5. A participação e empenho da turma foi de 100%, valor que se tinha verificado apenas na primeira aula. Ao compararmos a 11^a e a 12^a aula, verificámos que não se registaram quaisquer resultados nos níveis 1 e 2. O nível 3 diminui consideravelmente (de 46,2% para 7,7%), houve um aumento do nível 4 (de 30,8% para 53,8%) e um aumento do nível 5 (de 0% para 38,5%). Os alunos participaram de forma ativa na aula, revelando um grande empenho nas atividades.

Relativamente à avaliação geral do desempenho dos alunos no conteúdo da participação – empenho, houve uma melhoria gradual dos resultados ao longo das aulas, facto que se pode verificar através da diminuição dos níveis 1 e 2 e no aumento do registo dos níveis 3, 4 e 5. Constatámos que a participação e o empenho dos alunos foi sempre positivo. Apesar da ocorrência de algumas situações pontuais de fraca participação ou empenho, resultantes do cansaço e de alguma agitação, o que é perfeitamente natural, os alunos revelaram sempre um grande empenho e uma participação bastante positiva. Tal como referimos anteriormente, os resultados negativos deveram-se à personalidade introvertida de alguns alunos, situação que tentámos resolver desde o primeiro dia, tendo como estratégias uma participação mais ativa dos alunos, o reforço positivo e o desenvolvimento do espírito crítico.

Posteriormente, apresentamos o gráfico 64 com o conteúdo “atitude perante a canção” dos alunos de Formação Musical.

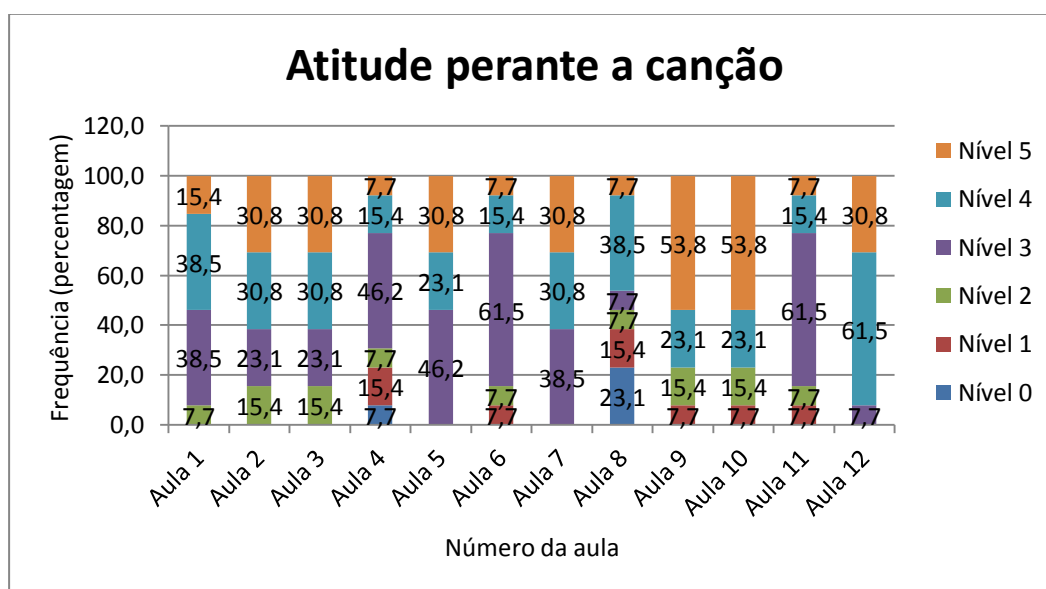


Gráfico 64 - Conteúdo “atitude perante a canção” dos alunos de Formação Musical.

Os gráficos 64 e 73 (Anexo D) mostram a avaliação do desempenho dos alunos no conteúdo da atitude perante a canção.

Na primeira aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 2, 38,5% nível 3, 38,5% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. Destaca-se a ausência de resultados no nível 1. A atitude dos alunos perante a canção *Don Solidon* foi bastante positiva, com um resultado de 92,3%. Num primeiro

momento, os alunos mostraram-se um pouco surpreendidos com as atividades, uma vez que a utilização das canções tradicionais era uma novidade nas aulas de Formação Musical. Depois, os alunos revelaram-se mais recetivos e entusiasmados com as atividades. No que respeita aos resultados negativos, deveram-se a um aluno que mostrou uma atitude de desinteresse perante a canção. Para contornar esta situação, explicámos aos alunos a importância que a canção tradicional pode desempenhar no ensino da música e no desenvolvimento das suas competências musicais.

Na segunda aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante a canção *Don Solidon* foi bastante positiva, com um resultado de 84,6%. Comparativamente à primeira aula, registámos um aumento do nível 2 (de 7,7% para 15,4%), uma diminuição do nível 3 (de 38,5% para 23,1%), uma redução do nível 4 (de 38,5% para 30,8%) e um aumento do nível 5 (de 15,4% para 30,8%). Tal como referimos no resumo reflexivo da segunda aula (Tab. 14, ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio), os alunos revelaram um grande entusiasmo e felicidade ao entoar a canção *Don Solidon*, particularmente pela beleza e simplicidade da melodia e das quadras. No que respeita aos resultados negativos, dizem respeito a dois alunos que afirmaram não gostar de cantar. Ainda assim, conseguiu-se, através de atividades diversificadas (jogos melódicos, imitação, improvisação, etc.), que os alunos participassem na aula de forma positiva.

Na terceira aula, 15,4% dos alunos tiveram nível 2, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante as atividades das canções (*Moda das Sachas e Oh! És tão linda!*) foi positiva, com o resultado de 84,6%. A atitude dos alunos foi idêntica na segunda e terceira aula. Como se tratava da última aula antes do teste, optámos por realizar uma ficha de preparação com exercícios teóricos. Assim, apenas uma parte da aula foi dedicada às canções tradicionais. Perante as atividades realizadas, nomeadamente a entoação de intervalos, o treino auditivo e o ditado rítmico, com elementos das canções, os alunos mostraram uma atitude bastante positiva, revelando entusiasmo e interesse.

Na quarta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 0, 15,4% nível 1, 7,7% nível 2, 46,2% nível 3, 15,4% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante as canções (*Moda das Sachas e Oh! És tão linda!*) foi positiva, com o resultado de 73,8%, resultado inferior à terceira aula. Em relação ao aluno que obteve nível 0 – não aplicável – este resultado justifica-se pela sua ausência da aula. Comparativamente à terceira aula, registámos um aumento do nível 1 (de 0% para 15,4%), uma diminuição do nível 2 (de 15,4% para 7,7%), um aumento do nível 3 (de 23,1% para 46,2%), uma diminuição do nível 4 (de 30,8% para 15,4%) e uma redução do nível 5 (de 30,8% para 7,7%). No que respeita aos resultados negativos, uma pequena parte dos alunos não mostrou interesse nas canções (*Moda das Sachas e Oh! És tão linda!*), facto que se pode explicar pelo âmbito das melodias. Tornou-se difícil para os alunos entoar no limite do seu registo. A atitude menos positiva dos alunos esteve, ainda, relacionada com a empolgação para saber os resultados dos testes, situação que condicionou o trabalho da aula. Face a estes condicionalismos, tentámos sempre ter uma atitude positiva e tornar as atividades com as canções momentos divertidos e interessantes para os alunos.

Na quinta aula, 46,2% dos alunos tiveram nível 3, 23,1% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante a canção *Don Solidon* foi bastante positiva, com um resultado de 100%. Em comparação à quarta aula, registámos uma evolução positiva dos resultados, não se verificando a ocorrência dos níveis 1 e 2. O nível 3 manteve-se igual (46,2%), houve um

aumento do nível 4 (de 15,4% para 23,1%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 30,8%). Tal como já tínhamos manifestado anteriormente, os alunos gostam de canções simples e que sejam fáceis de entoar. Ao longo do Estágio, os alunos revelaram um particular interesse pela canção *Don Solidon*, por se tratar de uma melodia simples e com um texto bastante apelativo.

Na sexta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 61,5% nível 3, 15,4% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante a canção *Moleirinha* foi bastante positiva, com um resultado de 84,6%. Ao compararmos a quinta e a sexta aula, verificámos a presença do nível 1 (7,7%) e do nível 2 (7,7%), situação que não se tinha registado na quinta aula. Houve um aumento do nível 3 (de 46,2% para 61,5%), uma diminuição do nível 4 (de 23,1% para 15,4%) e uma redução do nível 5 (de 30,8% para 7,7%). Tal como referimos no resumo reflexivo da sexta aula, os alunos mostraram um enorme entusiasmo ao interpretar a canção *Moleirinha*, facto que se deveu à utilização de diversas estratégias pedagógicas e jogos melódicos (Tab. 18, ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio), que permitiram desenvolver nos alunos o gosto pelo repertório tradicional.

Na sétima aula, 38,5% dos alunos tiveram nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante as canções *Don Solidon* e *Moleirinha* foi bastante positiva, com um resultado de 100%. Comparativamente à sexta aula, registámos uma evolução positiva no desempenho dos alunos, não se verificando resultados nos níveis 1 e 2. Houve uma diminuição do nível 3 (de 61,5% para 38,5%), um aumento do nível 4 (de 15,4% para 30,8%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 30,8%). Os alunos revelaram um grande interesse e empenho nas atividades. A utilização de diferentes jogos melódicos e tímbricos (cânone), o uso de diferentes *nuances* e articulações, o desenvolvimento da criatividade e a utilização de ostinatos, permitiram atingir resultados excelentes, o que se repercutiu numa melhoria do interesse e motivação dos alunos.

Na oitava aula, 23,1% dos alunos tiveram nível 0, 15,4% nível 1, 7,7% nível 3, 38,5% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante a canção *Aurora* foi avaliada com o resultado de 67,7%. Ao analisarmos a sétima e a oitava aula, constatámos que três alunos estiveram ausentes da sala de aula, aos quais atribuímos o nível 0 – não aplicável. Na oitava aula, surgiram os níveis 1 e 2, situação que não se tinha verificado na sétima aula. Por outro lado, houve uma diminuição do nível 3 (de 38,5% para 7,7%), um aumento do nível 4 (de 30,8% para 38,5%) e uma redução do nível 5 (de 30,8% para 7,7%). No que respeita aos resultados, estão diretamente relacionados com o facto de ser a última aula do segundo período, na qual os alunos evidenciaram uma maior desconcentração. Apesar de os alunos terem mostrado pouco interesse em trabalhar na última aula, tentámos sempre contornar a situação através de um espírito positivo face aos condicionalismos apresentados. Independentemente dos resultados obtidos, verificámos que os alunos revelaram interesse na canção, demonstrando gosto ao cantar.

Na nona e 10ª aula, os alunos revelaram a mesma atitude perante as canções tradicionais *As Raparigas do Fratel* e *As Armas do Meu Adufe*, traduzindo-se num resultado positivo de 76,9%. Verificámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 15,4% nível 2, 23,1% nível 4 e 53,8% dos alunos nível 5. Comparativamente à oitava aula, observámos uma diminuição do nível 1 (de 15,4% para 7,7%), uma redução do nível 2 (de 15,4% para 7,7%), a ausência de resultados no nível 3, uma diminuição do nível 4 (de 38,5% para 23,1%) e um aumento significativo do nível 5 (de 7,7% para 53,8%). No que concerne à nona aula, os alunos revelaram um grande entusiasmo e interesse pela canção *As Raparigas do Fratel*, resultado da facilidade na entoação

da melodia e do erotismo da letra. Também na 10^a aula, resultado da simplicidade da melodia, do texto e das estratégias adotadas na aula, os alunos revelaram um enorme interesse e empenho na entoação da canção *As Armas do Meu Adufe*, tal como descrevemos no resumo reflexivo (Tab. 22, ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio).

Na 11^a aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 61,5% nível 3, 15,4% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante a canção *Moda do Entrudo* foi avaliada em 84,6%, resultado superior à 10^a aula. Ao compararmos a 10^a e a 11^a aula, verificámos que se manteve um aluno com nível 1 (7,7%). Por outro lado, houve uma diminuição do nível 2 (de 15,4% para 7,7%), um aumento assinalável do nível 3 (de 0% para 61,5%), uma diminuição do nível 4 (de 23,1% para 15,4%) e uma diminuição do nível 5 (de 53,8% para 7,7%). No que respeita à atitude perante a canção, considerámos que os alunos mostraram bastante interesse e empenho nas atividades que se realizaram antes do estudo da obra. Depois, na segunda parte da aula, ao introduzirmos a canção, resultado de alguma desconcentração e cansaço, os alunos mostraram-se menos energéticos, condicionando o trabalho da aula, facto que se pode observar através da diminuição substancial do nível 5 (de 53,8% para 7,7%).

Na 12^a aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 3, 61,5% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. A atitude dos alunos perante as canções *Don Solidon*, *Moleirinha* e *As Raparigas do Fratel* foi avaliada em 100%. Ao compararmos a 11^a e a 12^a aula, notámos a ausência dos níveis 1 e 2, a diminuição do nível 3 (de 61,5% para 7,7%), o aumento do nível 4 (de 15,4% para 61,5%) e o aumento do nível 5 (de 7,7% para 30,8%). Na última aula da implementação do Projeto, interpretaram-se as canções que se tinham revelado mais significativas para a aprendizagem dos alunos. Notámos que, independentemente de se tratar da última aula, os alunos revelaram um grande empenho e participação nas atividades, observável através da expressividade e da energia com que cantaram as obras. Tal atitude deveu-se à utilização de diferentes jogos rítmicos e melódicos (jogo da memorização e da pergunta-resposta entre rapazes e raparigas), que contribuíram para que a aula fosse um sucesso ao nível das aprendizagens.

No que respeita à avaliação do desempenho dos alunos, no conteúdo da atitude perante a canção, notámos que houve sempre uma boa receptividade dos jovens para trabalhar com o reportório tradicional nas aulas de Formação Musical. Os alunos mostraram frequentemente uma atitude positiva, salvo algumas situações especiais que se deveram ao cansaço e ao *stress* no final de cada período. De um modo geral, os alunos cooperaram sempre, evidenciando um grande entusiasmo e interesse pelas canções. Para tal, contribuíram e muito as estratégias adotadas ao longo das aulas, nomeadamente os jogos melódicos e tímbricos, o cânone, a improvisação, a utilização de ostinatos, *nuances*, articulações e, ainda, a utilização de diferentes recursos pedagógicos, tais como o adufe ou as gravações áudio das canções estudadas. As estratégias adotadas conduziram a uma mudança de opinião e atitude dos alunos perante as canções tradicionais. Veja-se, por exemplo, o que os alunos responderam na 10^a questão do terceiro inquérito por questionário, afirmando que a sua opinião inicial acerca das canções se alterou de forma positiva.

De seguida, apresentamos o gráfico 65 com o conteúdo “assiduidade – pontualidade” dos alunos de Formação Musical.

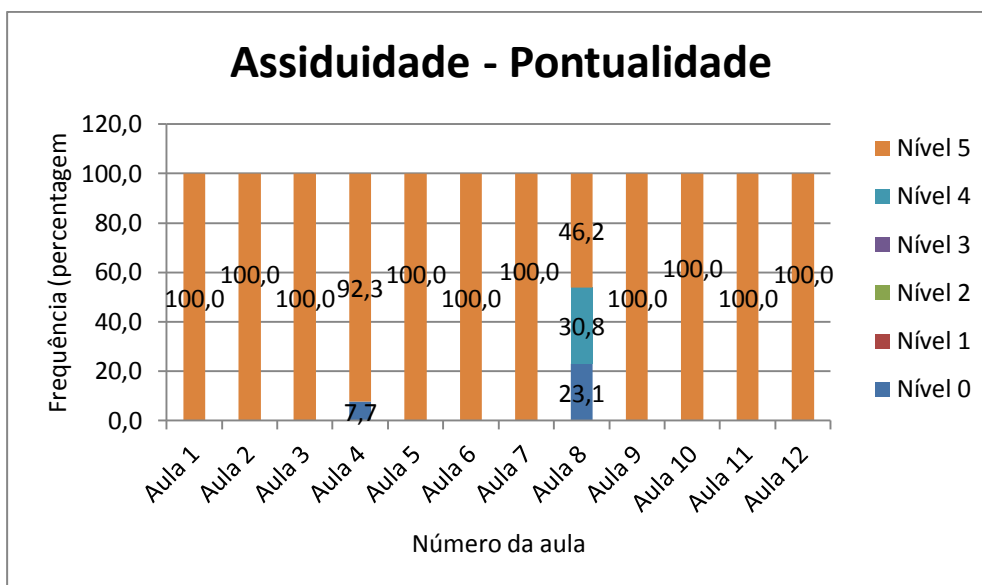


Gráfico 65 - Conteúdo “assiduidade - pontualidade” dos alunos de Formação Musical.

Os gráficos 65 e 74 (Anexo D) mostram a avaliação do desempenho dos alunos no conteúdo da assiduidade – pontualidade.

Ao analisarmos os gráficos 65 e 74 (Anexo D), verificámos que os alunos evidenciaram, no conteúdo da assiduidade – pontualidade, um desempenho bastante positivo, com uma taxa de sucesso quase pleno, com a maioria dos alunos a apresentar nível 5 em todas as aulas. Através do gráfico 65, constatámos que, na quarta aula, 7,7% dos alunos obtiveram nível 0 – não aplicável e 92,3% dos alunos nível 5. Verificámos, ainda, que na oitava aula, 23,1% dos alunos tiveram nível 0, 30,8% nível 4 e 60,2% dos alunos nível 5. O nível 4 atribuído na oitava aula explica-se pelo ligeiro atraso dos alunos. A atribuição do nível 0 na quarta e oitava aula representa a ausência dos alunos da sala. De um modo geral, os alunos foram sempre assíduos e pontuais, encontrando-se no Conservatório antes mesmo do início da aula.

Seguidamente, apresentamos o gráfico 66 com o conteúdo “comportamento” dos alunos de Formação Musical.

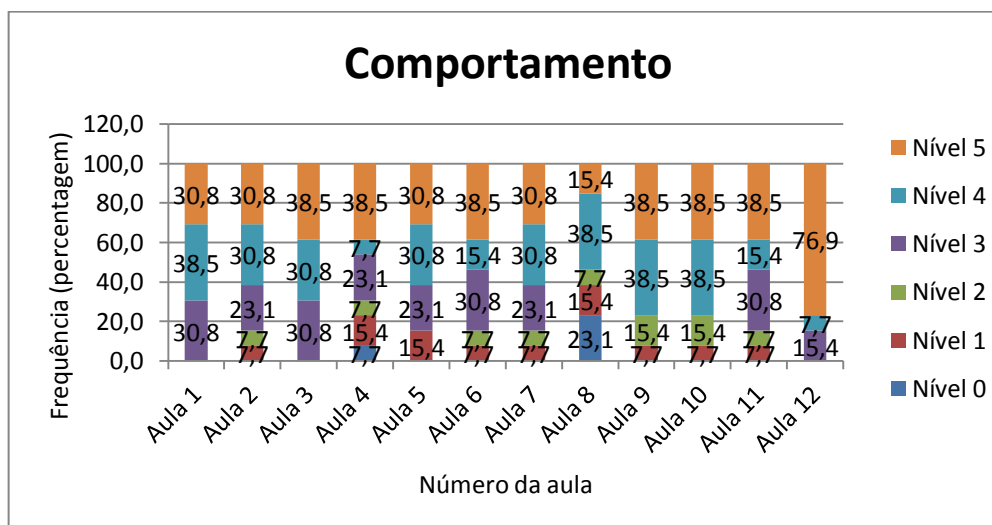


Gráfico 66 - Conteúdo “comportamento” dos alunos de Formação Musical.

Os gráficos 66 e 75 (Anexo D) apresentam a avaliação do desempenho dos alunos de Formação Musical no conteúdo do comportamento.

Na primeira aula, 30,8% dos alunos tiveram nível 3, 38,5% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 100%. De um modo geral, os alunos apresentaram um comportamento positivo na aula, mostrando-se expectáveis quanto ao trabalho que iria ser desenvolvido ao longo do Estágio, não se tornando necessário tomar medidas excepcionais para corrigir a atitude e o comportamento.

Na segunda aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 84,6%. Ao compararmos a primeira e a segunda aula, verificámos que surgiu um aluno com nível 1 e outro aluno com nível 2. Houve uma diminuição do nível 3 (de 30,8% para 23,1%), uma diminuição do nível 4 (de 38,5% para 30,8%) e o mesmo resultado no nível 5 (30,8%). No que respeita aos resultados negativos, deveram-se a uma falta de atenção e concentração por parte dos alunos, consequência de algum cansaço. Ao longo da aula tornou-se necessário corrigir o comportamento dos alunos através de diversas chamadas de atenção.

Na terceira aula, 30,8% dos alunos tiveram nível 3, 30,8% nível 4 e 38,5% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 100%. Em comparação à segunda aula, não se registaram resultados nos níveis 1 e 2. Houve um aumento do nível 3 (de 23,1% para 30,8%), o mesmo resultado no nível 4 (30,8%) e um aumento do nível 5 (de 30,8% para 38,5%). Os alunos revelaram um comportamento bastante positivo, permanecendo atentos e concentrados na aula. A utilização de uma ficha de trabalho, como revisão para o teste de avaliação, contribuiu para que os alunos permanecessem calmos e atentos.

Na quarta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 0, 15,4% nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 7,7% nível 4 e 38,5% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 73,8%. Ao compararmos a terceira e a quarta aula, verificámos que um aluno faltou, sendo-lhe atribuído, por isso, nível 0. Houve um aumento do nível 1 (de 7,7 para 15,4%) e o nível 2 manteve-se igual (7,7%). Por outro lado, houve uma diminuição do nível 3 (de 30,8% para 23,1%), uma redução do nível 4 (de 30,8% para 7,7%) e o mesmo resultado no nível 5 (38,5%). Tal como referimos no resumo reflexivo (Tab. 16, ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio), a aula foi perturbada algumas vezes pelo comportamento dos alunos, que se mostraram empolgados com a entrega do teste de avaliação. Esta situação foi gerida através do pedido da docente aos alunos para que tivessem calma e que se concentrassem na aula. A atitude dos alunos melhorou substancialmente.

Na quinta aula, 15,4% dos alunos tiveram nível 1, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 84,6%, resultado superior à quarta aula. Ao compararmos a quarta e a quinta aula, observámos que se manteve o mesmo resultado no nível 1 (15,4%) e no nível 3 (23,1%). Houve um aumento do nível 4 (de 7,7% para 30,8%) e uma diminuição do nível 5 (de 38,5% para 30,8%). Verificámos, ainda, que os resultados negativos no conteúdo do comportamento dizem respeito à atitude de dois alunos, os quais mostraram um comportamento negativo ao longo da aula, através de conversas cruzadas e falta de interesse nas atividades. Tentámos, por diversas vezes, recorrer a inúmeras estratégias, quer de controlo comportamental quer ao nível da motivação, nomeadamente através do reforço positivo. Depois de uma forte insistência, por parte do estagiário, os alunos melhoraram consideravelmente o comportamento.

Na sexta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 30,8% nível 3, 15,4% nível 4 e 38,5% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 84,6%. Ao analisarmos a quinta e a sexta aula, verificámos uma diminuição do nível 1 (de 15,4% para 7,7%), surgiu um aluno com nível dois (7,7%), houve um aumento do nível 3 (de 23,1% para 30,8%), uma diminuição do nível 4 (de 30,8% para 15,4%) e um aumento do nível 5 (de 30,8% para 38,5%). No que respeita aos resultados negativos, dizem respeito a dois alunos que revelaram falta de interesse nas atividades, perturbando a aula com conversas cruzadas. Desse modo, tentámos, por diversas vezes, apelar à participação dos alunos nas atividades, de modo a melhorar a atitude e o comportamento na sala de aula.

Na sétima aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 23,1% nível 3, 30,8% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 84,6%. Comparativamente à sexta aula, mantiveram-se os mesmos resultados nos níveis 1 e 2 (7,7% em cada nível), houve uma diminuição do nível 3 (de 30,8% para 23,1%), um aumento do nível 4 (de 15,4% para 30,8%) e uma redução do nível 5 (de 38,5% para 30,8%). Verificámos que os resultados negativos dizem respeito a dois alunos que se encontravam constantemente distraídos e a conversar, nomeadamente uma aluna que apresentava pouca autoestima e que acabava por condicionar o trabalho da turma. Uma das estratégias utilizadas foi o diálogo com a aluna no final da aula, de modo a tentar perceber as suas atitudes e corrigir o seu comportamento no futuro. Disponibilizámo-nos, ainda, para ajudar a aluna nas aulas de apoio no Conservatório.

Na oitava aula, 23,1% dos alunos tiveram nível 0, 15,4% nível 1, 7,7% nível 2, 38,5% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 65,3%. Ao compararmos a sétima e a oitava aula, verificámos um aumento do nível 1 (de 7,7% para 15,4%), manteve-se um aluno com nível 2 (7,7%), houve um aumento do nível 4 (de 30,8% para 38,5%) e uma diminuição do nível 5 (de 30,8% para 15,4%). Há ainda que realçar que três alunos obtiveram nível 0 – não aplicável, uma vez que estiveram ausentes da aula. Não se registou qualquer desempenho dos alunos no nível 3. Tal como manifestámos anteriormente, o comportamento dos alunos na oitava aula está diretamente relacionado com o facto de ser a última aula do segundo período, na qual os alunos se encontravam bastante agitados e desconcentrados. Apesar de revelarem pouca predisposição para trabalhar, conseguimos, com base numa atitude enérgica, concretizar de forma positiva as atividades descritas na planificação.

Na nona e 10^a aula, registaram-se os mesmos resultados. Assim, verificámos que 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 15,4% nível 2, 38,5% nível 4 e 38,5% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 76,9%. Relativamente ao comportamento dos alunos, manteve-se positivo, com exceção de dois alunos que permaneceram distraídos e conversadores na aula. Para resolver o problema, utilizámos como estratégia a participação ativa dos alunos em causa, de modo a facilitar o controlo comportamental. Os jovens estiveram mais atentos e concentrados na aula.

Na 11^a aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 1, 7,7% nível 2, 30,8% nível 3, 15,4% nível 4 e 38,5% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 84,6%, resultado superior à 10^a aula. Ao compararmos a 10^a e a 11^a aula, notámos que se manteve o mesmo resultado no nível 1 (7,7%), houve uma diminuição do nível 2 (de 15,4% para 7,7%), um aumento do nível 3 (de 0% para 30,8%), situação que não se verificava desde a sétima aula, uma diminuição do nível 4 (de 38,5 para 15,4%) e o mesmo resultado no nível 5

(38,5%). Os resultados negativos dizem respeito a dois alunos que apresentaram, sistematicamente, um comportamento de desinteresse perante as atividades, facto que se pode explicar pela desmotivação em relação à aprendizagem musical. Ao longo das aulas, conversámos várias vezes com os alunos em causa, dando-lhes todo o nosso apoio, de modo a inverter esta situação. Utilizámos como estratégia o reforço positivo e disponibilizámo-nos, ainda, para auxiliar os alunos nas aulas de apoio do Conservatório.

Na 12^a aula, 15,4% dos alunos tiveram nível 3, 7,7% nível 4 e 76,9% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento foi de 100%, resultado superior à 11^a aula. Ao compararmos a 11^a e a 12^a aula, notámos a ausência dos níveis 1 e 2. Houve uma diminuição do nível 3 (de 30,8% para 15,4%), uma redução do nível 4 (de 15,4% para 7,7%) e um aumento significativo do nível 5 (de 38,5% para 76,9%). Na 12^a aula, justificamos a melhoria do comportamento dos alunos pela presença da professora supervisora, fator que inibiu a ocorrência de comportamentos desviantes.

Ao analisarmos o desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento, verificámos que, de um modo geral, foi bastante positivo, com particular destaque para a primeira, a terceira e a 12^a aula. O menor desempenho dos alunos no conteúdo do comportamento surgiu na oitava aula (71,1%), em que os alunos revelaram cansaço e desinteresse pois era a última aula do segundo período. No que concerne ao comportamento negativo, deveu-se à agitação e às conversas cruzadas dos alunos, atitudes que condicionaram, por vezes, a dinâmica das aulas e a aprendizagem dos alunos. No que respeita às estratégias utilizadas, decidimos utilizar uma postura de proximidade com os alunos, de modo a perceber os seus interesses, os seus gostos e as suas dificuldades, podendo, dessa forma, controlar o comportamento sem recurso a uma atitude de rigidez, fomentado, assim, um clima positivo de aprendizagens. Utilizámos, por diversas vezes, e de modo a combater o mau comportamento, o reforço positivo, como forma de estímulo e de desenvolvimento da autoestima dos alunos.

Posteriormente, apresentamos o gráfico 67 com o conteúdo “espírito crítico” dos alunos de Formação Musical.

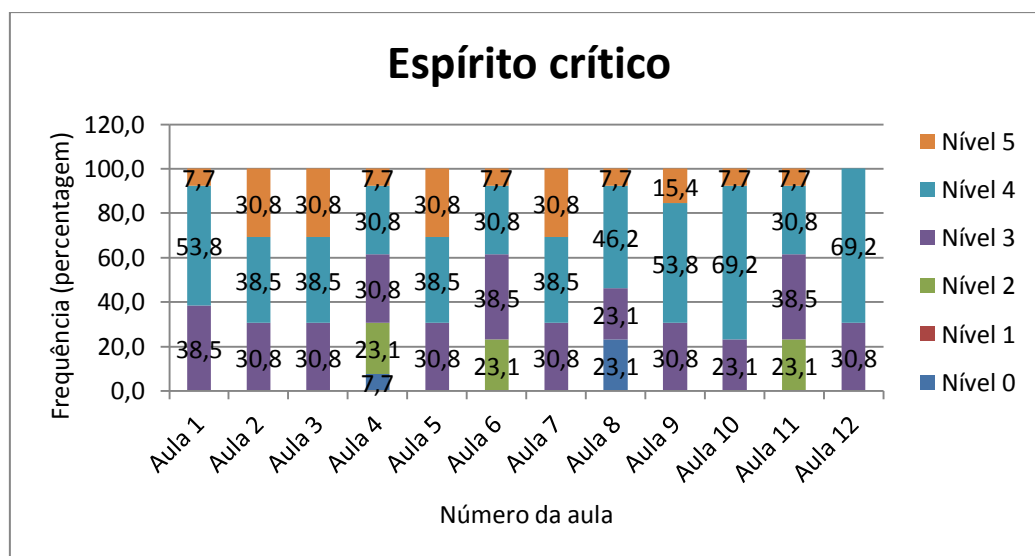


Gráfico 67 - Conteúdo “espírito crítico” dos alunos de Formação Musical.

Os gráficos 67 e 76 (Anexo D) mostram a avaliação do desempenho dos alunos de Formação Musical no conteúdo do espírito crítico.

Na primeira aula, 38,5% dos alunos tiveram nível 3, 53,8% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. Os alunos revelaram um espírito crítico bastante positivo, não se registando resultados nos níveis 1 e 2. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%. Os alunos expressaram sempre de forma livre e espontânea as suas ideias. A opinião dos alunos foi sempre tida em consideração pelo estagiário e, quando pertinente, registada nas notas de campo de modo a melhorar as aulas de Formação Musical.

Na segunda e terceira aula, registaram-se os mesmos resultados. Verificámos que 30,8% dos alunos tiveram nível 3, 38,5% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%. Tal como na primeira aula, destaca-se a ausência de resultados nos níveis 1 e 2. Ao compararmos a primeira e a segunda aula, verificámos uma diminuição do nível 3 (de 38,5% para 30,8%), uma redução do nível 4 (de 53,8% para 38,5%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 30,8%). No que respeita à canção *Don Solidon*, os alunos destacaram a simplicidade da letra, afirmando que era “divertida” e “engraçada”. Tivemos a sensibilidade para que, logo na primeira aula, o reportório fosse apelativo para os alunos, despertando-lhes o interesse e a curiosidade.

Na quarta aula, 7,7% dos alunos tiveram nível 0, 23,1% nível 2, 30,8% nível 3, 30,8% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 75%, resultado inferior à terceira aula. Ao compararmos a terceira e a quarta aula, notámos que surgiram, pela primeira vez, três alunos com nível 2. O nível 3 manteve-se inalterado (30,8%), houve uma diminuição do nível 4 (de 38,5% para 30,8%) e uma redução do nível 5 (de 30,8% para 7,7%). No que respeita aos resultados negativos, deveram-se a um menor espírito crítico face às canções estudadas (*Moda das Sachas* e *Oh! És tão linda!*). Os alunos mostraram-se, por diversas vezes, desconcentrados e desatentos, revelando cansaço e pouco empenho nas atividades da aula. Tornou-se necessário adaptar a planificação da aula em função do comportamento dos alunos, nomeadamente com recurso a tarefas simples e que envolvessem pouco esforço.

Na quinta aula, 30,8% dos alunos obtiveram nível 3, 38,5% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%, resultado superior à quarta aula. Ao analisarmos a quarta e a quinta aula, observámos que o nível 3 se manteve inalterado (30,8%), houve um aumento do nível 4 (de 30,8% para 38,5%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 30,8%). De destacar que, na quinta aula, não se registaram quaisquer resultados de nível 1 ou 2. Os alunos demonstraram um enorme espírito crítico, inclusivamente, sugeriram algumas atividades para realizarem com as canções tradicionais, tais como o cânone e o ostinato rítmico.

Na sexta aula, 23,1% dos alunos tiveram nível 2, 38,5% nível 3, 30,8% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 76,9%, resultado inferior à quinta aula. Registou-se a ocorrência do nível 2, situação que não se tinha verificado na quinta aula. Houve um aumento do nível 3 (de 30,8% para 38,5%), uma redução do nível 4 (de 38,5% para 30,5%) e uma diminuição do nível 5 (de 30,8% para 7,7%). Os resultados negativos na sexta aula justificam-se pela atitude do estagiário em querer cumprir a planificação na íntegra, uma vez que na aula anterior o comportamento dos alunos tinha condicionado o desenvolvimento da aula. Desse modo, os alunos estiveram limitados ao nível do comportamento e, conseqüentemente, ao nível da expressão. Há ainda que destacar que a sexta aula tratou-se de uma aula supervisionada, podendo também tornar-se um fator inibidor de determinados comportamentos e até do espírito crítico dos alunos.

Na sétima aula, 30,8% dos alunos tiveram nível 3, 38,5% nível 4 e 30,8% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%. Em comparação com a sexta aula, observámos uma diminuição do nível 3 (de 38,5% para 30,8%), um aumento do nível 4 (de 30,8% para 38,5%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 30,8%). A avaliação dos alunos na sétima aula está relacionada com a utilização das canções *Don Solidon* e *Moleirinha*, obras em que os alunos mostraram um enorme gosto em entoar e, consequentemente, revelaram um maior espírito crítico no que respeita à letra, à melodia e à estrutura da obra.

Na oitava aula, 23,1% dos alunos obtiveram nível 0, 23,1% nível 3, 46,2% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%. Relativamente aos três alunos que tiveram nível 0, este resultado foi-lhes atribuído porque estiveram ausentes da aula. Ao compararmos a sétima e a oitava aula, observámos uma diminuição do nível 3 (de 30,8% para 23,1%), um aumento do nível 4 (de 38,5% para 46,2%) e uma redução do nível 5 (de 30,8% para 7,7%). Tal como referimos no resumo reflexivo da oitava aula (Tab. 20, ponto 2.2. da primeira parte do Relatório de Estágio), os alunos pediram algumas vezes para realizarem jogos musicais, mostrando pouco interesse em realizar as atividades com as canções tradicionais. Esta situação foi resolvida com base em diversas estratégias, nomeadamente com recurso a uma maior solicitação da participação e envolvimento dos alunos nas atividades.

Na nona aula, 30,8% dos alunos tiveram nível 3, 69,2% nível 4 e 15,4% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%. Ao observarmos a oitava e a nona aula, constatámos um aumento do nível 3 (de 23,1% para 30,8%), um aumento do nível 4 (de 46,2% para 53,8%) e um aumento do nível 5 (de 7,7% para 15,4%). Os alunos revelaram um enorme espírito crítico, nomeadamente na análise que fizeram ao texto da canção, enfatizando o erotismo da obra.

Na 10ª aula, 23,1% dos alunos obtiveram nível 3, 69,2% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%. Ao compararmos a nona e a 10ª aula, verificámos uma diminuição do nível 3 (de 30,8% para 23,1%), um aumento do nível 4 (de 53,8% para 69,2%) e uma redução do nível 5 (de 15,4% para 7,7%). Os alunos revelaram um espírito crítico bastante positivo, questionando sobre alguns elementos presentes no texto da canção, nomeadamente o que significava *As Armas do Meu Adufe*, questões a que o estagiário respondeu.

Na 11ª aula, 23,1% dos alunos tiveram nível 2, 38,5% nível 3, 30,8% nível 4 e 7,7% dos alunos nível 5. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 76,9%, resultado inferior à 10ª aula. Ao analisarmos a 10ª e a 11ª aula, observámos um aumento do nível 3 (de 23,1% para 38,5%), uma diminuição do nível 4 (de 69,2% para 30,8%) e o mesmo resultado no nível 5 (7,7%). Os resultados obtidos explicam-se pela mudança de atitude dos alunos na segunda parte da aula, revelando um menor espírito crítico, pouca participação e um menor envolvimento nas atividades.

Na 12ª aula, 30,8% dos alunos tiveram nível 3 e 69,2% nível 4. O desempenho dos alunos no conteúdo do espírito crítico foi de 100%, resultado superior à 11ª aula. Ao compararmos a 11ª e a 12ª aula, verificámos uma diminuição do nível 3 (de 38,5% para 30,8%) e um aumento substancial do nível 4 (de 30,8% para 69,2%). Observámos, ainda, que na 12ª aula não se registaram quaisquer resultados nos níveis 1, 2 e 5. No que respeita ao espírito crítico, os alunos manifestaram a sua opinião relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do Estágio, referindo tanto os aspetos positivos como negativos, os quais podemos também

observar no terceiro inquérito por questionário (ponto 5.1. da segunda parte do Relatório de Estágio).

Ao analisar os gráficos 67 e 76 (Anexo D), verificámos que os alunos apresentaram, no conteúdo do espírito crítico, um desempenho bastante positivo. Tal como referimos anteriormente, os alunos tiveram sempre autonomia para expressar a sua opinião de forma livre e espontânea. Ao longo das aulas, registámos os aspetos mais importantes nos resumos reflexivos de cada aula. Através das opiniões dos alunos e da docente, procurámos melhorar a nossa prática pedagógica. De um modo geral, os resultados no conteúdo do espírito crítico foram bastante positivos, atingindo em todas as aulas um sucesso pleno, exceto na quarta, sexta e 11ª aula. No que respeita aos resultados no nível 2, explicam-se pela timidez de alguns alunos, os quais expressaram menos a sua opinião relativamente às canções tradicionais e às atividades realizadas.

5.4. Discussão dos Resultados

O trabalho de investigação e os dados aqui apresentados resultam de um intenso processo de pesquisa, análise e debate ao longo do ano letivo. Segundo Afonso (2014):

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p. 119).

A discussão dos resultados é a interpretação pessoal que o investigador faz sobre os dados recolhidos ao longo do estudo. Toda a investigação permite várias possibilidades de análise e de construção de significados. Deste modo, torna-se de extrema importância conhecer todo o contexto da investigação realizada (Moraes, 1999).

Para Ribeiro (2010, p. 27), a discussão dos resultados “(...) é a parte criativa do relatório. É nesta parte que se faz a síntese entre a teoria, a investigação e os resultados”.

Os dados aqui apresentados obedecem a três critérios importantes: fidedignidade, validade e representatividade. No que respeita ao critério de fidedignidade, é totalmente garantido que os dados foram mesmo recolhidos e não “fabricados” por terceiros. Quanto ao critério de validade, os dados apresentados são pertinentes em relação às questões de investigação formuladas no presente estudo. Relativamente ao critério de representatividade, e tal como afirma Afonso (2014, p. 121), é dada a garantia “(...) de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere”.

Tal como referimos anteriormente, a investigação partiu de uma situação real, em contexto de sala de aula, mediante a implementação de uma sequência didática intencionalmente planificada a uma turma de quarto grau de Formação Musical. Com recurso à investigação, pretendeu-se compreender de que forma a aplicação das canções tradicionais da Beira Baixa podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem na Formação Musical.

O presente estudo teve como objetivo perceber qual o impacto da utilização das canções tradicionais da Beira Baixa no desenvolvimento da perceção auditiva e no

envolvimento/motivação dos alunos de quarto grau do Conservatório. Desse modo, tornou-se necessário construir um conjunto de objetivos pedagógicos, de investigação, assim como planificar várias estratégias ao nível do desenvolvimento rítmico, melódico, harmónico e motivacional, que permitissem a aquisição de competências musicais nos alunos.

De modo a analisar os diferentes resultados obtidos durante a investigação, e daí retirar conclusões, para assim responder à problemática do estudo, procedemos à triangulação dos inquéritos por questionário, das notas de campo e das grelhas de observação. Através da interpretação dos resultados, tendo como suporte a literatura analisada, procuraremos estabelecer relações e, dessa forma, encontrar respostas para as questões de investigação.

5.4.1. Discussão dos Inquéritos por Questionário

A discussão aqui apresentada resulta da análise de três inquéritos por questionário, materiais que foram construídos durante o Estágio e que contribuíram, de forma indiscutível, para o desenvolvimento da presente investigação. A utilização dos inquéritos por questionário permitiu recolher informações valiosíssimas em três áreas distintas: 1) conhecimentos ou informações dos inquiridos, 2) valores ou preferências dos jovens, e 3) atitudes e convicções dos alunos (Afonso, 2014). Procurou-se verificar, através da análise de conteúdo, possíveis relações com a literatura existente, de modo a poder responder às questões de investigação.

No presente estudo participaram 13 alunos do ensino artístico da música, em regime articulado, do quarto grau do Conservatório Regional de Castelo Branco. A turma era constituída por seis rapazes (46%) e sete raparigas (54%), com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Todos os alunos frequentavam o 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Afonso de Paiva em Castelo Branco.

No que respeita aos motivos pelos quais os alunos escolheram o Conservatório para estudar música, constatámos que 40% dos jovens destacaram a qualidade de ensino (seis alunos), 27% referiram a curiosidade/gosto pela música e vontade de aprender um instrumento (quatro alunos), 13% escolheram o Conservatório porque era a escola que lhes dava mais garantias de ingressar no curso que pretendiam (dois alunos), 13% porque os amigos também vieram estudar para a instituição (dois alunos) e 7% dos alunos pela facilidade nos horários (um aluno). Assim, a qualidade de ensino do Conservatório Regional de Castelo Branco assume uma importância significativa na aprendizagem musical dos alunos. Também numa investigação conduzida por Pinto (2003), sobre *Motivação para o estudo da música, Perfil do aluno*, se verificou que a escolha da escola de música desempenha um importante papel na aprendizagem dos alunos, não só por disponibilizar professores altamente qualificados, mas porque é, também, um agente promotor de um ambiente rico em aprendizagens musicais.

No que concerne ao relacionamento dos alunos com o Conservatório, observámos que 62% dos alunos gostavam muito de frequentar a instituição (oito alunos) e 28% gostavam de forma considerável (cinco alunos). Deste modo, percebemos que os alunos se encontravam motivados para a aprender música. A este propósito, Pinto (2003, p. 38) refere que “O interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é próprio a experiências mais fortes e duradouras (...)”. Assim, se os alunos se sentirem apoiados, seguros

e integrados no espaço escolar, a motivação e a aprendizagem tornar-se-ão, certamente, mais positivas (Ribeiro, 2015).

Relativamente aos motivos pelos quais referiram gostar do Conservatório, verificámos que 50% dos alunos afirmaram gostar de estar com os seus pares (11 alunos), 22,7% das aulas (cinco alunos), 18,2% dos professores (quatro alunos) e 9,1% dos alunos do espaço físico e do ambiente escolar (dois alunos). Os amigos possuem uma importância relevante em todo este processo de aprendizagem musical. Também para Condessa (2011, p. 29), “A opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos influenciam diretamente a motivação para aprender em diferentes contextos (...)”. O desenvolvimento de amizades e laços na escola permite que os alunos se sintam mais fortes, confiantes e se envolvam mais ativamente no processo de aprendizagem (Pinto, 2003).

Perguntámos aos alunos sobre quais os aspetos que menos apreciavam no Conservatório. Constatámos que 38,5% dos alunos referiram que a questão não se aplicava (cinco alunos), pois gostavam bastante da instituição. Porém, 30,8% dos alunos afirmaram não gostar dos auxiliares (quatro alunos), 23,1% das aulas (três alunos) e 7,7% dos alunos referiram não gostar de alguns professores (um aluno). Concordamos com Pinto (2003, p. 34), quando afirma “(...) cada vez se afigura como mais relevante a necessidade de existir um ambiente favorável nos domínios familiar, cultural e social, para que as capacidades musicais se desenvolvam”. A existência de um relacionamento saudável e de proximidade entre pais, alunos, professores e escola, contribui para o sucesso da aprendizagem e para a tangibilidade dos objetivos pedagógicos.

No que concerne às atividades preferidas na disciplina de Formação Musical, verificámos que, antes da implementação do estudo, 47% dos alunos gostavam de teoria musical (oito alunos), 35% de leituras rítmicas e solfejadas (seis alunos), 12% de cantar (dois alunos) e 6% dos alunos afirmaram gostar de ditados rítmicos e melódicos (um aluno). Relativamente às atividades menos apreciadas em Formação Musical, 38% responderam ditados rítmicos e melódicos (seis alunos), 37% responderam cantar (seis alunos), 19% leituras solfejadas e rítmicas (três alunos) e 6% dos alunos responderam teoria musical (um aluno). Sabemos que os alunos tendem a desenvolver preferência por atividades em que, à partida, preveem ter bons resultados. Desse modo, como os ditados rítmicos e melódicos são uma atividade que não conseguem controlar, porque depende da sua perceção auditiva, há uma tendência para desenvolver um sentimento de oposição aos exercícios. Partilhamos da opinião de Carneiro (2014, p. 26), quando afirma “(...) o ditado é várias vezes tido como causador de ansiedade e de decepção nos alunos por estes verificarem que nem sempre conseguem obter os resultados esperados a partir dos exercícios realizados”.

No que respeita aos hábitos de estudo na disciplina de Formação Musical, 54% dos alunos afirmaram que estudavam três dias por semana (sete alunos), 23% todos os dias (três alunos), 15% uma vez por semana (dois alunos) e 8% dos alunos estudavam apenas quando tinham teste (um aluno). Através destes dados, podemos constatar que os alunos apresentavam hábitos de estudo bastante positivos, revelando interesse e motivação para estudar Formação Musical. No que respeita aos alunos com mais dificuldades, foi-lhes prestado apoio individual durante o Estágio, o qual contribuiu para uma melhoria significativa dos resultados e da aprendizagem musical.

Questionados sobre o seu futuro profissional, 46% dos alunos (seis alunos) referiram profissões que não se encontravam nas opções do inquérito, nomeadamente veterinário, futebolista, notário, advogado e fisioterapeuta. Quanto aos outros alunos, 23% ambicionavam ser médicos (três alunos), 23% desejavam ser músicos profissionais (três alunos) e 8% dos alunos pretendiam ser cientistas (um aluno). De acordo com os dados apresentados, e tal como referem Pedroso (2004) e Sousa (2005), muitos dos alunos que estudam música não ambicionam um percurso profissional na área, procuram, apenas, uma experiência pontual para poder aprender música e um instrumento, como forma de ocupação de tempo livre e de enriquecimento pessoal.

No que concerne aos géneros musicais preferidos, 45% dos alunos responderam Pop-Rock (nove alunos), 25% Música Erudita (5 alunos), 15% Música Eletrónica (três alunos), 10% Jazz (dois alunos) e 5% dos alunos desconheciam o seu género musical preferido (um aluno). Há ainda que destacar que nenhum aluno referiu música tradicional como preferência. Tal como refere Bezerra (2009), o gosto generalizado pelo género Pop-Rock deve-se ao impacto que os meios de comunicação (televisão, rádio e internet) têm na sua difusão. Assim, “O público acaba por observar e consumir essas músicas porque não dispõe de outras, por que [sic] gravadoras menores não têm condições financeiras para comprar espaço nas principais emissoras de TV e de rádio” (Bezerra, 2009, p. 23). Quanto aos meios utilizados para ouvir música, 39% dos alunos referiram a internet (12 alunos), 29% a rádio (nove alunos), 16% o CD (cinco alunos), 13% a televisão (quatro alunos) e 3% dos alunos o telemóvel (um aluno).

Na análise do segundo inquérito por questionário, realizado antes da implementação do estudo, verificámos que 31% dos alunos não conseguiram definir o conceito de música tradicional (cinco alunos), revelando desconhecimento sobre o assunto. Por outro lado, 39% dos alunos definiram música tradicional como «música de uma determinada região» (cinco alunos), e 15% dos alunos como «música que marcou um determinado tempo» (dois alunos). Tal como verificámos na literatura consultada, o conceito de música tradicional está relacionado com a transmissão oral das canções entre gerações, cujo autor é, para nós, desconhecido e representa a cultura de um determinado país, nomeadamente os seus hábitos, usos, vivências, costumes e lendas. Para Corte-Real (1996, p. 142), este conceito “(...) implica frequentemente uma série de princípios fundamentais tais como a autenticidade, a transmissão oral, o arcaísmo e a proveniência do povo, a que primordialmente se destina, emancipação direta com a sua vida quotidiana”.

Antes da implementação do estudo havia, por parte de 84% dos alunos (11 alunos), um desconhecimento quase total das canções tradicionais. No que respeita ao repertório tradicional conhecido, apenas 8% dos alunos referiram as canções *Tia Anica* e *Don Solidon* (um aluno). Em relação ao repertório tradicional da Beira Baixa, somente 8% dos alunos afirmaram conhecer a canção *Cravo Roxo* (um aluno). Também numa investigação conduzida por Alves (2016), a 21 alunos de Formação Musical da Academia de Música de Vilar do Paraíso, se verificou que a maioria dos jovens, alunos do terceiro e do sétimo grau, não conheciam nem ouviam música tradicional portuguesa. Aliás, constatou-se, tal como na nossa investigação, que os alunos confundiam as canções populares com as canções tradicionais, o que retrata bem o desconhecimento pelo repertório de tradição oral.

Relativamente à audição de música tradicional, constatámos que, antes da implementação do estudo, 77% dos alunos afirmaram não gostar de ouvir canções tradicionais (10 alunos), entre os motivos destacava-se: 1) o desconhecimento pelo repertório tradicional, 2) a

preferência por outros géneros musicais, e 3) a apatia musical pelas canções tradicionais. Porém, 23% dos alunos afirmaram gostar de ouvir música tradicional (três alunos), apresentando como justificação “(...) porque é diferente” (aluno 9). Através destes dados, podemos confirmar que os alunos tendem a desenvolver sentimentos de rejeição face a situações que não conhecem. Neste caso, em concreto, os alunos afirmaram não apreciar música tradicional sem realmente conhecerem o repertório tradicional. Tal como refere Mazzioni (2013), o professor tem a missão de envolver o aluno no processo de aprendizagem e, desta forma, promover o interesse e a curiosidade dos alunos para novas aprendizagens.

No que respeita aos grupos ou intérpretes de música tradicional conhecidos pelos alunos, antes da implementação do estudo, verificámos que 77% dos jovens não apresentaram nenhuma referência musical (10 alunos). Apenas 16% referiram como intérpretes: Amália Rodrigues, Quim Barreiros, Rebeca e Marisa (dois alunos).

Constatámos, também, que 92% dos alunos nunca tinham participado em atividades relacionadas com música tradicional (12 alunos). Apenas 8% dos alunos afirmaram ter participado num Grupo Etnográfico (um aluno), descrevendo essa experiência como «interessante». Através dos resultados apresentados, verificamos que a música tradicional era um assunto praticamente desconhecido para os alunos de Formação Musical.

Para 92% dos alunos (12 alunos), os jovens, em geral, desconhecem a música tradicional. Na sua perspetiva, esse desconhecimento ocorre por influência de três fatores: 1) alteração das preferências musicais dos jovens (46%, seis alunos), 2) a música tradicional não é abordada pela sociedade (38%, cinco alunos) e 3) pelo carácter «regional» da música tradicional (8%, um aluno). Verificámos, também, que 75% dos alunos (11 alunos) consideraram que a música tradicional não é suficientemente abordada nos meios de comunicação por dois motivos: 1) pouca importância atribuída pelos próprios órgãos de comunicação e 2) falta de interesse pela sociedade no assunto. Contudo, 15% dos alunos (dois alunos) afirmaram que a música tradicional é suficientemente divulgada nos meios de comunicação sem, no entanto, especificarem quais os argumentos para essa afirmação.

Relativamente à presença da música tradicional no ensino regular e especializado da música, 77% dos alunos (10 alunos) consideraram que a música tradicional não é suficientemente utilizada no ensino por dois motivos: 1) os professores não abordam o assunto (46%, seis alunos) e 2) falta de interesse pelos jovens (31%, quatro alunos). Além dos resultados aqui apresentados, os alunos referiram nunca ter interpretado canções tradicionais durante o seu percurso musical, o que pode indicar, de facto, a pouca importância atribuída pelos docentes a este género musical. Por outro lado, o contato constante com a música Pop-Rock, através dos meios de comunicação, pode condicionar e, de certa forma, influenciar as preferências musicais dos alunos.

Ao questionarmos os alunos, antes da implementação do estudo, sobre se gostariam de utilizar canções tradicionais nas aulas de Formação Musical, verificámos que 69% dos alunos (nove alunos) responderam afirmativamente, destacando o interesse pelo assunto e a aquisição de novas aprendizagens e competências. Porém, 31% dos alunos (quatro alunos) não demonstraram interesse em utilizar repertório tradicional nas aulas, apresentando como justificação a preferência por outros géneros musicais.

No que respeita à importância da música tradicional para a sociedade, 77% dos alunos (10 alunos) consideraram a música tradicional importante por fatores culturais e históricos “Acho

que é importante a nível histórico. A música tradicional tem história e cultura o que é importante” (aluno 4). No entanto, 15% dos alunos (três alunos) afirmaram que a música tradicional desempenha uma importância irrelevante para a sociedade, sem especificarem o motivo para tal afirmação. Através dos dados apresentados, verificámos que os alunos tinham consciência da importância histórica e cultural da canção tradicional para a sociedade portuguesa.

No terceiro inquérito por questionário, realizado depois da implementação do estudo, verificámos que 85% dos alunos conseguiram definir o conceito de música tradicional (11 alunos), situação que não se tinha verificado no segundo inquérito, onde apenas 54% dos alunos tinham respondido à questão (sete alunos). Relativamente ao conceito de música tradicional, os alunos destacaram, à semelhança do segundo inquérito, o carácter regional e o valor histórico e patrimonial. Para os alunos, a música tradicional é uma música de uma determinada região, sem compositor, por vezes de carácter animado e que foi passando de geração em geração. À semelhança da nossa investigação, também Alves (2016), num estudo realizado a quatro professoras de Formação Musical da Academia de Música de Vilar do Paraíso, categorizou o conceito de música tradicional em quatro domínios:

- A) Música passada de geração em geração de forma informal, sem alterações significativas e que está ligada à cultura de um determinado país.
- B) Música de uma determinada região ou país, que faz parte do espólio cultural e popular dessa mesma região.
- C) Música que faz parte da cultura de um povo.
- D) Música que incorpora hábitos, usos, costumes, lendas, toda a expressão cultural de um povo, desde longa data (Alves, 2016, p. 46).

No terceiro inquérito por questionário, todos os alunos conseguiram identificar canções tradicionais, situação que não se verificou no segundo inquérito, onde apenas 16% dos alunos responderam à questão (dois alunos). Constatámos, ainda, que os alunos identificaram, no terceiro inquérito, as obras estudadas durante o Estágio, com particular destaque para as canções *Don Solidon* e *Moleirinha*, obras pelas quais os alunos expressaram sempre um gosto especial devido à simplicidade da letra e da melodia. Também em relação aos artistas, intérpretes ou grupos associados à música tradicional, se registou um aumento das repostas dos alunos. Constatámos que, no terceiro inquérito, 85% dos alunos responderam à questão, o que contrasta, significativamente com o segundo inquérito, onde apenas 16% dos alunos tinham respondido à pergunta. Através dos dados aqui apresentados, constatamos que houve um aumento do conhecimento dos alunos relativamente ao reportório tradicional e aos artistas/grupos associados à música tradicional.

Em relação aos instrumentos musicais associados à canção tradicional, os alunos referiram instrumentos que foram abordados durante a análise auditiva das canções, nomeadamente o adufe, o acordeão, a guitarra e a pandeireta. De salientar que grande parte das respostas dos alunos se concentrou no adufe, facto que se deve, certamente, à importância que o instrumento desempenha na região da Beira Baixa e à sua utilização na aula de Formação Musical.

No que respeita aos conteúdos aprendidos nas aulas de Formação Musical através da utilização das canções tradicionais, 16% dos alunos destacaram a aprendizagem de novos conceitos teóricos (dois alunos), 15% o desenvolvimento do conceito de improvisação (dois alunos), 15% a aprendizagem de conceitos rítmicos (dois alunos), 15% destacou o interesse cultural das canções (dois alunos), 8% a aprendizagem de conceitos

melódicos/desenvolvimento auditivo (um aluno) e 8% dos alunos a aprendizagem de conceitos práticos como, por exemplo, tocar adufe (um aluno). Constatámos, ainda, que 23% dos alunos não responderam à questão. A grande maioria dos alunos atribuiu uma importância significativa à aprendizagem de novos conceitos, figuras rítmicas e símbolos musicais, elementos até então desconhecidos para os alunos. Destaca-se, também, a importância que os alunos atribuíram ao desenvolvimento do conceito de improvisação, ao treino auditivo de acordes, de intervalos e à parte prática de tocar adufe. Com base na utilização das canções tradicionais, os alunos puderam desenvolver a dicção da língua materna, a memória auditiva, a leitura musical, a coordenação motora, o sentido rítmico e conhecer a sua própria cultura musical (Santana & Santos, 2013; Torres, 1998).

Relativamente ao impacto das canções tradicionais na vida dos jovens, 54% dos alunos consideraram que o estudo das canções não teve impacto na sua vida musical (sete alunos), sem, no entanto, especificarem nenhum motivo para essa posição. Por outro lado, 46% dos alunos referiram que as canções tradicionais influenciaram, de alguma forma, a sua aprendizagem musical (seis alunos). Para 46% dos jovens, a utilização das canções tradicionais nas aulas contribuiu para a aquisição de novas aprendizagens e para a alteração da opinião que tinham sobre música tradicional: “Porque comecei a gostar de Música Tradicional, aquilo que eu não gostava” (aluno 2).

No que respeita à utilização das canções no ensino, todos os jovens consideraram interessante abordar o repertório tradicional nas aulas. Para 69% dos alunos (nove alunos), a utilização das canções permitiu a aquisição de novas competências. Para 23% dos alunos (três alunos), devem aprender-se canções tradicionais pelo «valor cultural» que apresentam. Para 8% dos alunos (um aluno), devem aprender-se canções pelo seu contributo pedagógico e didático. Os jovens referiram, ainda, que a utilização das canções no ensino são uma forma de aprender mais sobre a sua própria cultura e que, por esse motivo, a canção tradicional deve ser valorizada. Tal como indica Torres (1998, p. 23), “As canções tradicionais são uma fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura e que faz a ligação entre o presente e o passado. Elas falam da natureza, do amor e da morte, das relações familiares e sociais”.

Quanto ao contributo das canções tradicionais para o desenvolvimento musical dos jovens, 69% dos alunos destacaram a aprendizagem auditiva (nove alunos), 16% o desenvolvimento rítmico (dois alunos) e 15% dos alunos referiram a aquisição de novos conceitos (dois alunos). Tal como refere Pedroso (2004), cantar é um recurso imprescindível para a aprendizagem cognitiva, auditiva e rítmica. O canto nas aulas permite trabalhar a memorização, o raciocínio, a sensibilidade e a socialização, podendo mesmo contribuir para a aprendizagem e motivação escolar.

Em relação à importância da música para sociedade, 92% dos alunos (12 alunos) reconheceram que a música tradicional é importante para a sociedade, porque “Música Tradicional é cultura e a sociedade deve conhecer as músicas da sua região” (aluno 4). Para 8% dos alunos (um aluno), a música tradicional assume uma importância irrelevante, opinião que se baseia apenas no gosto do aluno sobre o assunto.

Relativamente à opinião dos alunos sobre música tradicional, 62% dos jovens referiram que o estudo das canções, em Formação Musical, não alterou a sua conceção inicial sobre o conceito (oito alunos). Porém, 38% dos jovens afirmaram que a sua opinião inicial se alterou, positivamente, depois da implementação do estudo (cinco alunos), referindo que: “Eu achava

que as canções tradicionais eram iguais, e não eram interessantes, e agora eu gosto mais das canções tradicionais” (aluno 10). Com base na utilização das canções, os alunos tornaram-se pessoas mais recetivas à novidade e à utilização de novas práticas pedagógicas. O presente estudo contribuiu para a formação pessoal, social e cultural dos alunos. Concordamos com Alves (2016) quando afirma:

É inegável que se, por um lado, o reportório tradicional serve como um meio de aplicação dos conhecimentos técnicos adquiridos e trabalhados nas aulas – quer na audição quer na entoação – por outro lado, a formação do aluno enquanto músico pressupõe um conhecimento alargado acerca do património musical existente do seu país (p. 50).

No que respeita aos aspetos positivos da utilização das canções, 54% dos alunos referiram a aprendizagem de novos conceitos/elementos musicais (sete alunos), 31% destacou a aprendizagem auditiva (quatro alunos), 8% o desenvolvimento vocal (um aluno) e 7% dos alunos mencionaram, como aspeto positivo, a socialização e o desenvolvimento do espírito crítico (um aluno). Relativamente aos aspetos negativos, 53% dos jovens não encontraram qualquer desvantagem da utilização do reportório tradicional nas aulas (sete alunos). Contudo, 23% dos alunos referiram, como aspeto negativo, a falta de tempo para trabalhar a teoria (três alunos). Para 15% dos alunos, as músicas tradicionais não são interessantes porque não fazem parte das suas preferências musicais (dois alunos). Tal como manifestámos anteriormente, um dos aspetos menos positivos da utilização do reportório tradicional prende-se com a falta de tempo para abordar as questões teóricas. Porém, sabemos que com recurso a uma boa planificação da aula, é possível realizar um conjunto de atividades diversificadas e interessantes para os alunos.

Com base na análise de conteúdo dos inquéritos por questionário, verificámos que 92% dos alunos afirmaram apreciar o trabalho desenvolvido (12 alunos). O estudo das canções tradicionais da Beira Baixa trouxe imensos benefícios ao nível da aprendizagem das competências musicais. Notámos, ainda, que 8% dos alunos afirmaram não apreciar o trabalho desenvolvido com as canções tradicionais (um aluno), apresentando como argumento a falta de gosto pessoal pelas músicas. De um modo geral, todos os alunos afirmaram apreciar o trabalho desenvolvido, referindo alguns aspetos bastante interessantes da sua aprendizagem.

Relativamente à utilização futura das canções tradicionais nas aulas de Formação Musical, 77% dos alunos demonstraram vontade de continuar a desenvolver a aprendizagem através das canções (dez alunos), afirmando que, dessa forma, as aulas tornam-se mais interessantes e divertidas. Contudo, 23% dos alunos não demonstraram interesse em continuar a utilizar canções tradicionais nas aulas, afirmando que as atividades com as canções ocupam muito tempo e tornam-se repetitivas (três alunos).

No que respeita à análise dos inquéritos por questionário, podemos afirmar que a maioria dos alunos apresentam, agora, uma visão diferente sobre a música tradicional. Os alunos dispõem, presentemente, de um maior conhecimento sobre canções, instrumentos e artistas/intérpretes ou grupos de música tradicional. Os alunos mostram-se, também, mais recetivos à utilização das canções tradicionais no ensino e mais conscientes para a importância do conhecimento da música de tradição oral.

5.4.2. Discussão dos Resumos Reflexivos

Com base no registo metódico das aulas, foi possível refletir sobre as práticas de ensino utilizadas e estabelecer objetivos, metas e estratégias de aprendizagem. Este sistema de registo permitiu, ainda, responder às dificuldades dos alunos e avaliar a atuação do estagiário, nomeadamente no modo como as aulas foram lecionadas e na capacidade de resposta perante os problemas. Além destes aspetos, registámos nos resumos reflexivos as sugestões da professora cooperante e as opiniões dos alunos, informações que contribuíram, de forma indiscutível, para melhorar a prática pedagógica.

Tal como referiram os vários autores consultados (Afonso, 2014; Correia, 2009; Martins, 2011; Reis, 2010; Reis, 2011), a análise dos resumos reflexivos revelou-se um instrumento basilar em todo este processo de investigação, na medida em que permitiu uma maior consciencialização dos problemas e, ainda, a tomada de decisões importantes, uma vez que os objetivos e as estratégias a adotar nas aulas resultaram da avaliação do desempenho do estagiário e dos alunos.

Através dos resumos reflexivos observámos que, antes da implementação do estudo, os alunos de quarto grau desconheciam, por completo, o reportório tradicional. Verificámos, também, que os alunos nunca tinham cantado música tradicional nas aulas de Formação Musical. As canções tradicionais da Beira Baixa eram, por isso, um elemento novo na aprendizagem musical dos jovens. Constatámos, ainda, que os alunos nunca tinham realizado ditados rítmicos com recurso a gravações áudio, nem nunca tinham realizado exercícios de transposição melódica ou escrita. Assim, o primeiro contacto dos jovens com a música tradicional ocorreu a partir deste estudo de investigação, o qual permitiu adquirir e desenvolver novas aprendizagens.

Ao longo das aulas, registámos uma maior abertura, por parte dos alunos, na realização dos exercícios e na participação voluntária nas atividades. Desse modo, algumas expressões como “não consigo”, “não sou capaz” e “não gosto de cantar”, frequentes no início do ano letivo, deixaram de fazer parte do vocabulário dos alunos. Assim, consideramos que a utilização de diferentes estratégias ao nível do ritmo, da melodia, da harmonia, da teoria e da motivação (estratégias que foram descritas nos resumos reflexivos), contribuíram, indiscutivelmente, para uma mudança de atitude dos alunos na disciplina de Formação Musical e de opinião sobre as canções tradicionais.

Tal como apontaram vários autores (Barros & Batista-dos-Santos, 2010; Boruchovith & Bzuneck, 2009; Francês, 2013; Pocinho, 2009; Santos, 2013b; Vilela, 2009), muitos dos problemas que ocorrem em sala de aula devem-se à falta de confiança dos alunos nas suas próprias capacidades e na persistência em pensamentos negativos. Assim, tornou-se necessário desenvolver nos jovens conceitos como a expectativa-valor, a autoeficácia, o autoconceito e a autoestima. Em suma, tornou-se importante transmitir aos alunos que com trabalho, paciência, empenho, persistência e dedicação conseguem ultrapassar as dificuldades ao nível do reconhecimento auditivo e da leitura musical.

Tendo em conta os autores consultados no domínio dos métodos ativos (Kerr, 2011; Oliveira, 2011; Pedroso, 2004; Piaz, 2011; Santos & Fornari, 2015; Silva, 2006; Silva, 2011;), considerámos que a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, como a utilização do adufe nas aulas de Formação Musical, a audição de diferentes interpretações das canções

tradicionais, a improvisação, a utilização de ostinatos rítmicos e a introdução de desafios e jogos melódicos nas aulas, contribuíram para o desenvolvimento do interesse e gosto dos alunos pelo reportório tradicional. Desse modo, o envolvimento ativo dos jovens nas atividades tornou-se um elemento importante para o sucesso da aprendizagem na Formação Musical.

Ao longo das aulas, e tendo como suporte a literatura consultada (Del-Bem, 2012; Grings & Hentschke, 2013; Lourenço & Paiva; Madeira & Mateiro, 2013; Mazzioni, 2013; Moleiro, 2011; Pinto, 2009; Tavares & Alarcão, 2005), desenvolvemos nos alunos um total espírito de equipa e interajuda, de modo a que todos superassem as dificuldades e atingissem os objetivos propostos. Assim, o clima positivo que se estabeleceu entre estagiário e alunos permitiu uma maior dinâmica de trabalho e de aprendizagem. Ao longo da nossa prática pedagógica fizemos uso recorrente do reforço positivo, o qual potenciou o desenvolvimento afetivo, da autoestima, do interesse e da concentração dos alunos.

Tal como registámos nos resumos reflexivos, os alunos apresentaram, nas últimas aulas do Estágio, facilidades no reconhecimento auditivo (o que se traduziu num maior número de respostas corretas) e uma maior motivação para realizar os ditados melódicos e os ditados de sons, o que não aconteceu no início do estudo de investigação. Desse modo, as estratégias utilizadas, tais como a simplificação dos exercícios, a implementação gradual de uma sequência didática de reconhecimento auditivo e o reforço da motivação, permitiram desconstruir mitos nas aulas de Formação musical, conduzindo a uma mudança de atitude por parte dos alunos e a uma consequente superação das dificuldades ao nível do reconhecimento auditivo e da leitura rítmica e solfejada.

5.4.3. Discussão das Grelhas de Observação

Ao longo das aulas, observámos um desenvolvimento significativo na leitura (rítmica e solfejada) e no reconhecimento auditivo de acordes e intervalos, resultado das estratégias implementadas e da nossa insistência nos conteúdos. Os resultados refletiram-se no número de respostas positivas dos alunos e na evolução gradual dos resultados registados nas grelhas de observação. Também a nível rítmico, melódico, harmónico e motivacional, os alunos revelaram resultados bastante positivos, conduzindo a um maior empenho e concentração nas atividades.

No que respeita ao desempenho dos alunos na categoria do ritmo, houve, no decorrer das aulas, uma diminuição no registo dos níveis 2 (não satisfaz) e um aumento gradual dos níveis 4 e 5 (bom e muito bom, respetivamente). Registámos uma melhoria dos resultados, por exemplo, na comparação entre a primeira e a 12ª aula, onde na última aula não se verificou qualquer resultado de nível 2, o nível 3 diminuiu substancialmente (de 46,2% para 15,4%), o nível 4 aumentou para quase o dobro (de 34,6% para 57,7%) e o nível 5 também aumentou significativamente (de 11,5% para 26,9%).

O resultado positivo na categoria do ritmo é também observável através da quarta, quinta, oitava, nona, 11ª e 12ª aula, onde podemos observar um resultado excelente com uma taxa de sucesso de 100%. Relativamente à primeira, segunda, terceira, sétima e 10ª aula, apesar de alguns alunos apresentarem resultados de nível 2, o desempenho da turma foi bastante positivo, com uma taxa de sucesso acima dos 69%. Constatámos, ainda, que ao longo das 12 aulas não se registaram resultados de nível 1 (não satisfaz). Assim, a utilização de diversas

estratégias, nomeadamente a improvisação, a memorização, os ostinatos rítmicos, a leitura individual e em grupo, a imitação, os ditados rítmicos e a resposta rápida do estagiário a eventuais dificuldades, permitiram o desenvolvimento das competências rítmicas dos alunos.

Relativamente ao desempenho dos alunos na categoria da melodia, houve, ao longo das aulas, uma diminuição dos resultados nos níveis 1 e 2 (não satisfaz e satisfaz pouco, respetivamente). Ao compararmos a primeira e a 12ª aula, verificámos que na 12ª aula não se registaram resultados no nível 2. Por outro lado, houve um aumento do nível 3 (de 33,8% para 41%), um aumento do nível 4 (de 32,3% para 35,9%) e um aumento assinalável do nível 5 (de 6,2% para 23,1%). Nas últimas aulas do Estágio, nomeadamente na nona, 10ª, 11ª e 12ª aula, houve uma melhoria dos resultados, observável através do aumento dos níveis 4 e 5 (bom e muito bom, respetivamente).

O desempenho positivo na categoria da melodia é ainda observável através da oitava e da 12ª aula, onde a taxa de sucesso da turma foi de 100%. Em relação às primeiras sete aulas, verificámos que, apesar de os alunos apresentarem resultados de nível 2, o desempenho da turma foi sempre positivo, com uma taxa de sucesso acima dos 72,3%. Observámos, ainda, que a partir da oitava aula não se registaram resultados de nível 1 (não satisfaz), o que demonstra, claramente, que as estratégias implementadas contribuíram para o desenvolvimento musical dos alunos na categoria da melodia. Assim, as diversas estratégias utilizadas, tais como o cânone, o reconhecimento auditivo (intervalos, acordes, cadências), a simplificação dos exercícios, os ditados de sons, os ditados melódicos, a entoação de sons, jogos melódicos (coro – solista), a entoação à *capella*, a memorização das canções e a resposta rápida do estagiário a eventuais dificuldades, contribuíram para o sucesso da aprendizagem dos alunos na categoria da melodia.

No que respeita ao desempenho dos alunos na categoria da harmonia, apesar de termos registado resultados de nível 1 e 2 ao longo das aulas, consequência de alguma desconcentração por parte dos alunos, o desempenho da turma foi, globalmente, positivo, com uma taxa de sucesso acima dos 69,2%. Apesar de os resultados não se mostrarem tão significativos na categoria da harmonia, como nas categorias do ritmo e da melodia, a verdade é que registámos uma melhoria dos resultados na última aula (aumento do nível 4 – bom), com uma taxa de sucesso de 84,6%, consequência das estratégias implementadas. Ao longo do Estágio notámos, ainda, que quatro alunos evidenciaram dificuldades no reconhecimento auditivo de acordes. As estratégias implementadas, nomeadamente a entoação de acordes/arpejos, a formação de acordes a partir de um som ao piano, o cânone, o reconhecimento auditivo e a persistência na resolução das dificuldades, permitiram uma ligeira melhoria na perceção harmónica dos alunos.

Em relação ao desempenho dos alunos na categoria da análise auditiva – análise da partitura, houve, ao longo das aulas, uma melhoria dos resultados, facto que se pode verificar através da análise dos resultados da 11ª e 12ª aula, onde se registou um aumento significativo dos níveis 3, 4 e 5. A turma apresentou sempre um desempenho positivo na categoria da análise auditiva, com uma taxa de sucesso acima dos 73,1%. Desse modo, as estratégias implementadas, tais como o reconhecimento auditivo de intervalos e acordes, o questionamento de vários elementos musicais, as fichas de trabalho, a explanação de conceitos teóricos, a audição de diferentes interpretações das obras e a análise acompanhada pelo estagiário, conduziram a uma melhoria dos resultados na categoria da análise auditiva – análise da partitura.

No que concerne ao desempenho dos alunos no conteúdo da participação – empenho, registou-se uma melhoria gradual dos resultados ao longo do Estágio, facto que se pode verificar através da diminuição dos níveis 1 e 2, e do aumento do registo dos níveis 3, 4 e 5. Apesar de terem ocorrido algumas situações pontuais de fraca participação ou empenho (como por exemplo na oitava aula), resultantes do cansaço e de alguma agitação, o que é perfeitamente natural acontecer, os alunos mostraram uma participação e empenho positivos. Tal como referimos anteriormente, os resultados negativos deveram-se à personalidade introvertida de alguns alunos, situação que tentámos resolver desde o primeiro dia, tendo como estratégias uma participação mais ativa dos alunos, um maior envolvimento dos jovens nas atividades, o reforço positivo e o desenvolvimento do espírito crítico. Com base nos resumos reflexivos das aulas, foi ainda possível registar um aumento gradual da participação e do envolvimento dos alunos nas atividades, o que se traduziu numa melhoria do desempenho musical. Tal como referem González e González (1990), as canções são um importante recurso para motivar os alunos, permitem desinibir as personalidades mais tímidas, contribuem para um ambiente rico e estimulante ao nível das aprendizagens, e promovem a participação e a dicção dos alunos. Desse modo, os resultados aqui apresentados indicam que a interação entre estagiário – alunos, e a utilização de metodologias eficazes ao nível da motivação, promoveram o aumento da participação dos jovens.

Relativamente ao desempenho dos alunos no conteúdo da atitude perante a canção, verificámos que os jovens mostraram sempre uma atitude positiva, exceto em algumas situações pontuais que se deveram ao cansaço e ao *stress* no final de cada período. De um modo geral, os alunos cooperaram no desenvolvimento positivo das atividades, evidenciando um grande entusiasmo e interesse pelas canções. As estratégias adotadas ao longo das aulas, nomeadamente os jogos melódicos e tímbricos, o cânone, a improvisação, a utilização de ostinatos, *nuances*, articulações e, ainda, a utilização de diferentes recursos pedagógicos, tais como o adufe ou as gravações áudio das canções estudadas, contribuíram para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. As estratégias implementadas permitiram, ainda, a alteração da opinião dos alunos sobre as canções tradicionais, o que é atestado pelos próprios alunos no terceiro inquérito por questionário: “Eu achava que as canções tradicionais eram iguais, e não eram interessantes, e agora eu gosto mais das canções tradicionais” (aluno 10).

No que respeita ao conteúdo da assiduidade – pontualidade, os alunos evidenciaram um desempenho bastante positivo, com uma taxa de sucesso quase pleno, com a maioria dos alunos a apresentar nível 5 em todas as aulas. De um modo geral, os alunos foram sempre assíduos e pontuais, encontrando-se no Conservatório antes mesmo do início da aula, o que pode ser revelador de interesse e motivação para a aprendizagem musical.

Em relação ao comportamento dos alunos, constatámos que, de um modo geral, foi bastante positivo, com particular destaque para a primeira, terceira e 12ª aula. O desempenho menos positivo dos alunos no conteúdo do comportamento ocorreu na oitava aula (71,1%), em que os jovens revelaram cansaço e desinteresse, uma vez que se tratava da última aula do segundo período. No que respeita ao comportamento negativo, deveu-se à agitação e às conversas cruzadas dos alunos, atitude que condicionou, algumas vezes, a dinâmica das aulas e a aprendizagem. No que concerne às estratégias utilizadas, adotámos uma postura de proximidade com os alunos, de modo a perceber os seus interesses, os seus gostos e dificuldades, podendo, dessa forma, controlar o comportamento sem recurso a uma atitude de pouca flexibilidade. Desse modo, contribuímos para um clima positivo e rico em aprendizagens, valorizando sempre os comportamentos positivos dos alunos.

No que respeita ao desempenho no conteúdo do espírito crítico, os jovens revelaram um desempenho bastante positivo. Os alunos dispuseram sempre de autonomia para expressar a sua opinião de forma livre e espontânea. Os aspetos mais importantes foram registados nos resumos reflexivos de cada aula. Através das opiniões dos alunos e da professora cooperante, melhorámos a nossa prática pedagógica, pois tivemos sempre em atenção as opiniões de todos os intervenientes no estudo. De um modo geral, os resultados no conteúdo do espírito crítico foram bastante positivos, atingindo em todas as aulas um sucesso quase pleno, exceto na quarta, sexta e 11^a aula. No que respeita aos resultados de nível 2, explicam-se pela timidez de alguns alunos, que expressaram menos a sua opinião relativamente às canções tradicionais e às atividades realizadas.

6. Conclusões e Considerações Finais

6.1. Conclusões

Depois da apresentação, análise e discussão dos resultados podemos, então, responder aos problemas formulados no início do presente Relatório de Estágio, de modo a compreender o papel que a música da Beira Baixa pode desempenhar na aprendizagem musical dos jovens.

Recordamos, agora, as questões de investigação:

- A canção tradicional contribui para o interesse e motivação da aprendizagem na Formação Musical?
- Como implementar estratégias utilizando canções tradicionais da Beira Baixa, como recurso, para o desenvolvimento de competências musicais na Formação Musical?

A partir da problemática acima descrita, surgiram os seguintes objetivos:

- Identificar competências musicais a desenvolver no quarto grau de Formação Musical;
- Identificar canções tradicionais da Beira Baixa que potenciem o desenvolvimento das competências definidas;
- Planificar um conjunto de aulas para desenvolver competências através das canções tradicionais da Beira Baixa;
- Avaliar o resultado final das estratégias nas aprendizagens.

De forma a responder às questões descritas anteriormente, tornou-se necessário recolher informações através das grelhas de observação, dos inquéritos por questionário e das notas de campo – resumos reflexivos. Os dados recolhidos com base na metodologia aplicada evidenciaram informações bastante interessantes sobre os alunos e as suas preferências. A experiência vivida ao longo do estudo revelou-se desafiante e, ao mesmo tempo, bastante positiva, pois permitiu aprofundar alguns conhecimentos sobre os quais tínhamos apenas noções básicas, nomeadamente o canto e a música tradicional. Além disso, desenvolvemos e adquirimos um conjunto de estratégias pedagógicas bastante importantes para a nossa vida profissional, com vista a melhorar as competências dos alunos, das quais se destaca, por exemplo, o fortalecimento da relação professor – aluno, estratégia que se traduziu, também, numa melhoria do sucesso académico e motivacional dos alunos.

Ao longo do Estágio, dispusemos de total liberdade e autonomia para aplicar de forma plena o nosso estudo de investigação. Através de conhecimentos teóricos e práticos procurou-se enriquecer a prática pedagógica, aumentado o conhecimento dos alunos sobre a sua própria região. Assim, acreditamos que fizemos a diferença na vida dos adolescentes, pois contribuímos para o seu enriquecimento cultural e musical através da utilização das canções tradicionais da Beira Baixa.

Concordamos totalmente com Alves (2016) quando afirma:

Embora a maioria das canções tradicionais tenham sido recolhidas numa época em que desempenhavam uma determinada função na vida rural, quer durante o trabalho, quer nos diversos ritos sociais, elas contêm ainda todo o seu valor artístico, literário e social, podendo por isso ser cantadas em qualquer fase do indivíduo (p. 53).

Pudemos observar através de vários elementos, nomeadamente as grelhas de observação e os inquéritos por questionário, que os objetivos propostos no Estágio foram cumpridos na sua grande maioria. Desse modo, desenvolvemos nos alunos a aprendizagem musical através da perceção auditiva, da criatividade, da imaginação, do sentido crítico e estético-musical, da socialização e da expressão vocal com recurso às canções tradicionais da Beira Baixa.

Ao longo das aulas foram criadas e testadas diversas estratégias de aprendizagem. No que respeita às canções trabalhadas nas aulas de Formação Musical, percebemos que os seus objetivos pedagógicos foram, maioritariamente, alcançados. Porém, temos plena consciência que nem todas as canções obtiveram um resultado positivo na aprendizagem dos alunos, talvez pela forma como foram introduzidas nas aulas. Percebemos, hoje, que é necessária toda uma preparação prévia, de modo a estruturar de forma clara os objetivos e os materiais que se vão abordar nas aulas. No que respeita às canções tradicionais, consideramos que poderíamos ter utilizado canções de dificuldade superior, nomeadamente no que respeita a aspetos rítmicos e melódicos mais complexos ao nível das competências a desenvolver no quarto grau de Formação Musical.

No que concerne às estratégias implementadas, presentes nas planificações (ponto 2.2. da primeira parte do Relatório e ponto 5.3. da segunda parte do Relatório de Estágio), podemos afirmar que a sua aplicabilidade resultou numa melhoria significativa do interesse dos alunos pela disciplina de Formação Musical. Presentemente, os alunos revelam-se mais motivados e recetivos à realização de determinados exercícios, nomeadamente os ditados melódicos, rítmicos e de sons, em que, inicialmente, apresentavam grandes dificuldades. Ao longo das aulas utilizámos diversos recursos pedagógicos, nomeadamente as gravações áudio, os instrumentos tradicionais, os jogos melódicos, os ostinatos rítmicos e as fichas de trabalho.

No decorrer do Estágio, desenvolveram-se aspetos tais como a participação, a concentração, a memorização, a afinação e a entoação. Através das canções foi possível trabalhar a perceção auditiva com recurso a um treino intensivo de acordes, intervalos, ditados de sons, cadências, ditados rítmicos e todo um conjunto de exercícios que os alunos realizam agora de uma forma mais positiva. Como exemplo, podemos referir a identificação de intervalos, acordes e o ditado de sons do teste do terceiro período, exercícios em que a turma revelou resultados bastante positivos. A dinâmica de aprendizagem aumentou progressivamente aula-após-aula. A sequência construída e implementada ao longo das aulas revelou-se um processo de aprendizagem consistente e eficiente.

Quanto aos aspetos positivos, consideramos que as canções possibilitaram o desenvolvimento da motivação dos jovens. Hoje, os alunos acreditam mais nas suas capacidades e já não se ouvem as expressões “não consigo”, “não sou capaz” e “não gosto de cantar”.

Relativamente aos aspetos negativos da implementação do projeto, salientamos algum cansaço por parte dos jovens na repetição das atividades. Percebemos que não é produtivo utilizar canções todas as aulas, é necessário variar as metodologias de trabalho. Cabe ao professor encontrar um conjunto de estratégias pedagógicas que possam ir ao encontro dos conteúdos das aulas de Formação Musical e dos verdadeiros interesses dos alunos. Aliás, os alunos devem ser sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a Prática de Ensino Supervisionada, constatamos ainda um outro aspeto menos positivo: teria sido importante realizar uma planificação global com as

atividades e o tempo despendido para cada canção. A falta de alguma gestão no tempo empregue na aprendizagem das canções condicionou a consolidação e o aperfeiçoamento das obras. Seria interessante, no futuro, utilizar jogos de movimento corporal de modo a desenvolver a coordenação motora em simultâneo com o canto.

Independentemente das dificuldades sentidas, que são facilmente ultrapassáveis numa abordagem futura, consideramos que a implementação do projeto decorreu de forma bastante positiva.

Ao longo das aulas os alunos puderam manifestar sempre as suas preferências, pedindo, muitas das vezes, para cantar uma canção em particular (*Don Solidon*, por exemplo), realizar jogos musicais e ainda expressar a sua sincera opinião sobre as canções estudadas. As opiniões dos alunos foram registadas nos resumos reflexivos de cada aula, e contribuíram para melhorar a prática pedagógica.

A grande maioria dos alunos de Formação Musical participaram nas atividades de forma bastante empenhada, com a exceção de um aluno que mostrou sempre uma atitude e motivação negativas ao longo do Estágio. O comportamento do aluno justifica-se pelo descontentamento em relação ao ensino em geral. Através desse empenho positivo da turma, podemos concluir que os alunos apreciaram o trabalho desenvolvido e que as estratégias adotadas contribuíram para o desenvolvimento da sua aprendizagem e motivação.

No que concerne ao trabalho desenvolvido, o estagiário contou sempre com o apoio e a colaboração da professora cooperante, que todas as aulas definiu os conteúdos e aconselhou estratégias. Este projeto também não seria possível sem o apoio e colaboração das professoras supervisora/orientadora e coorientadora, que se mostraram sempre disponíveis para auxiliar na preparação e construção de todos os materiais necessários.

Consideramos que o ensino da Formação Musical através das canções tradicionais é uma proposta eficaz de aprendizagem, exigindo do professor uma grande preparação para orientar as atividades em função do programa da disciplina.

Certamente, haverá outras canções tradicionais da Beira Baixa que podem ser implementadas no ensino da Formação Musical. Porém, os recursos didáticos utilizados, durante o estudo de investigação, contribuíram para uma melhoria significativa das competências ao nível do quarto grau de Formação Musical e para o desenvolvimento da motivação dos alunos.

6.2. Limitações do Estudo e Recomendações Futuras

Temos plena consciência das limitações do estudo de investigação que desenvolvemos; contudo, realçamos que prosseguimos sempre com o rigor que o tempo e as circunstâncias que nos envolveram nos permitiram. Ao mesmo tempo, estamos também convictos de que nos pautamos, conscientemente, por uma conduta ética, procurando manter o anonimato dos alunos implicados, e fundamentar-nos teoricamente de modo a garantir que os participantes não saíam prejudicados, como pessoas e como alunos, aspeto que os resultados obtidos corroboram.

Efetivamente, o presente estudo apresenta um número relativamente limitado de participantes. Uma das implicações inerentes é a impossibilidade de generalizar conclusões.

Tratando-se de uma metodologia de investigação-ação, mesmo que apenas de um ciclo, por ser desenvolvida em contexto de Estágio, o estudo centra-se essencialmente na aplicação de estratégias e na avaliação das mesmas na aprendizagem dos alunos na disciplina de Formação Musical e numa única turma. Seria interessante que o presente estudo pudesse ser realizado de forma longitudinal e também transversal a todos os níveis de ensino, em especial nas escolas de ensino artístico de música da Beira Baixa.

Uma outra possibilidade que este estudo aponta, é a de explorar outras perspetivas, nomeadamente, conhecer qual a opinião dos professores sobre a importância da canção tradicional no ensino e se utilizam canções desses reportórios, e quais as estratégias e atividades que aplicam de modo a desenvolver a aprendizagem e motivação dos alunos, e se essas ferramentas as facilitam.

Sugere-se, ainda, como forma de chegar a conclusões mais sólidas, alargar o estudo a professores e a alunos de outros Conservatórios, noutras regiões de Portugal.

6.3. Notas Finais

A realização do Mestrado em Ensino de Música, opção de Formação Musical e Música de Conjunto, na Escola Superior de Artes Aplicadas, do Estágio no Conservatório Regional de Castelo Branco e o estudo de investigação conduzido, contribuíram para uma melhoria significativa da nossa prática pedagógica. Assim, a realização do presente Relatório de Estágio permitiu uma reflexão profunda sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e os seus resultados.

Tal como referimos anteriormente, a prática de ensino supervisionada decorreu em duas turmas bastante contrastantes, Classe de Conjunto (Coro C), segundo grau, e Formação Musical, quarto grau. No que respeita à aprendizagem dos alunos de Coro, houve uma evolução satisfatória, facto que se deveu ao comportamento frequentemente negativo dos coralistas, o qual registámos nos resumos reflexivos de cada aula. Apesar de os alunos revelarem enormes capacidades vocais, o mau comportamento condicionou, indiscutivelmente, o processo de aprendizagem. No que concerne aos alunos de Formação Musical, houve uma evolução bastante positiva da aprendizagem, situação que se deveu à existência de um ambiente rico e estimulante, ao bom comportamento dos alunos e ao sucesso das estratégias implementadas.

A experiência vivida ao longo das aulas revelou-se bastante positiva e entusiasmante, não só para os alunos como, também, para nós enquanto mestrando. As notas de campo, recolhidas durante o Estágio, possibilitaram a reflexão e a constante discussão sobre as estratégias adotadas. Os conhecimentos adquiridos, nomeadamente enquanto aluno do Conservatório Regional de Castelo Branco e da Escola Superior de Artes Aplicadas, revelaram-se determinantes para o sucesso da implementação das estratégias de ensino-aprendizagem.

7. Bibliografia

Adriano, J. L. (2002). *Paul e seus cantares - O dinamismo e as manifestações do coletivo*. Paúl: Casa do Povo do Paúl.

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Almeida, F. F. B. (2009a). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20512/1/Relatorio%20de%20estagio%20pdf.pdf>, consultado a 03/04/2016.

Almeida, J. C. P. (2009b). *O Reportório Musical Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10995>, consultado a 25/09/2016.

Alves, A. (1999). *Portugal - Ecos de um passado Árabe* (Instituto Camões ed.). Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/historia-1/125-125/file.html>, consultado a 02/12/2016.

Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S. A. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rzea_2010.pdf, consultado a 13/01/2017.

Alves, S. P. R. (2016). *A Música Tradicional Portuguesa na Formação Musical: vantagens e desvantagens de um reportório esquecido*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo - Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/9135>, consultado a 27/07/2017.

Amaral, J. C. (1993). *Auto-eficácia, Auto-regulação e desempenho na realização de tarefas cognitivas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/302/1/DM%20AMAR-11.pdf>, consultado a 26/09/2016.

Anastácio, S. R. O. (2013). *Orientações Motivacionais para a Aprendizagem em estudantes de Música*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia, Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10466/1/ulfpie046379_tm.pdf, consultado a 25/09/2016.

Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2005). *Processos de Ensino na Universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 2ª Edição, pp. 68-99. Joinville, SC: Univille. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/124590/mod_resource/content/1/Txt%2B13_Anastasiou_estrategias%20de%20ensino.pdf, consultado a 06/07/2017.

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2003). As percepções dos adolescentes sobre as atitudes dos seus pais em relação ao sucesso/insucesso escolar: influência sobre a auto-estima e os resultados escolares. *V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*: livro de resumos. (pp. 357-357). APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83488, consultado a 12/07/2017.

Balancho, M., & Coelho, F. (2005). *Motivar os alunos criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores.

Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (Setembro de 2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano X, nº 112. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10818/5961>, consultado a 12/06/2016.

Bellochio, C. R., & Souza, Z. A. (2013). Aprendizagem docente em música: pensando com professores. *Música em perspectiva*, v.6, n.1, pp. 25-42. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/34025>, consultado a 13/06/2016.

Benavente, A. (2015). Em Debate - O que investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, n. 29, pp. 9-25. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091>, consultado a 15/07/2016.

Bento, O. (1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bezerra, P. D. P. (2009). *A Influência da Mídia no Consumo Musical de Adolescentes*. Monografia de Licenciatura, Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – Departamento de Comunicação Social. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/depto-comunicacao-social-producao-discente/arquivos/0301a_influencia_da_midia_no_consumo_musical_de_adolescentes.pdf, consultado a 02/08/17.

Borba, T. (1937). *Manual de Harmonia*. Lisboa: Edições Neuparth.

Boruchovith, E., & Bzuneck, J. A. (2009). *A Motivação do Aluno: Contributos da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.

Cabral, M. H. D. B. (2013). *O ensino da flauta de bisel em grupo como inovação pedagógica: Uma investigação-ação no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho – Instituto da Educação, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40406>, consultado a 07/11/2016.

Caetano, M. C., & Gomes, R. K. (Dezembro de 2012). A Importância da Música na Formação do Ser Humano em Período Escolar. *Educação em Revista*, v. 13, nº 22, pp. 71-80. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>, consultado a 13/05/2016.

Câmara Municipal de Castelo Branco & Associação Recreativa e Cultural Viola Beiroa [CMCB & ARCVB] (2016). *A Viola Beiroa – Caderno de Especificações Técnicas*. (1ª versão). Castelo Branco: Autor. Disponível em: <http://www.cm-castelobranco.pt/media/1842/livro-especific-viola-beiroa.pdf>, consultado a 20/01/2017.

Cardoso, A. C. S. (2013). *O Ensino Especializado da Música como promotor de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana%20Cardoso.pdf>, consultado a 10/08/2016.

Cardoso, P. M. (2010). *A Poesia Musicada de Intervenção em Portugal (1960-1974): a sua aplicabilidade no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Vila Real. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2032/1/MsC_pmcardoso.pdf, consultado a 11/09/2016.

Carneiro, E. (1955). *Pesquisa de Folclore*. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Folclore - do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

Carneiro, H. F. G. (2014). *A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes, Porto. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15897>, consultado a 05/10/2017.

Carvalhinho, M. N. M. (2010). *Música de Tradição Oral em Alcongosta, Alpedrinha, Casal da Serra, Castelo Novo, Lourical do Campo, S. Vicente, Soalheira e Souto da Casa*. Tese de Doutoramento, Universidad de Extremadura – Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Cáceres. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1767>, consultado a 06/11/2016.

Carvalho, J. S. (2010a). Adufe. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. I, pp. 12 - 13). Lisboa: Círculos de Leitores.

Carvalho, J. S. (2010b). Genebres. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. II, p. 563). Lisboa: Círculos de Leitores.

Carvalho, J. S. (2010c). Bombo. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. I, pp. 148 - 149). Lisboa: Círculos de Leitores.

Carvalho, J. S. (2010d). Sarronca. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. IV, pp. 1185 - 1186). Lisboa: Círculos de Leitores.

Carvalho, J. S. (2010e). Zés-Pereiras. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. IV, p. 1354). Lisboa: Círculos de Leitores.

Castelo-Branco, S., & Pestana, M. R. (2010). Folclore. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. II, pp. 507 - 508). Lisboa: Círculos de Leitores.

Castilho, L. (2015). A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de Abril. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, Vol. VII, nº 15. Disponível em: <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=209>, consultado a 01/03/2017.

Cavenaghi, A. R., & Bzuneck, J. A. (2009). *A Motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf, consultado a 07/07/2016.

César, A. J. (2010). Violas Regionais. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. III, p. 1339 - 1340). Lisboa: Círculos de Leitores.

Coelho, A. M., Santos, G., & Gomes, R. (2011). *A Motivação*. Trabalho Académico, Instituto Piaget: Mestrado em Educação Musical do Ensino Básico, Canelas. Disponível em: <http://files.anacoelhomusica.webnode.pt/200000038-b21d3b318f/A%20Motiva%C3%A7%C3%A3oTG.pdf>, consultado a 12/08/2016.

Coelho, F. M. (2005). *Motivar os Alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores.

Condessa, J. (2011). *A Motivação dos Alunos para continuar seus estudos de música*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes – Programa de Pós-Graduação em Música. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32473>, consultado a 02/08/17.

Conservatório Regional de Castelo Branco [CRCB] (2015). *Projeto Educativo – 40 Anos a Educar pela Música com Rigor e Qualidade – uma escola na formação cultural e artística*. Consultado em 14 de Janeiro de 2016, disponível em <https://conservatoriocb.files.wordpress.com/2015/04/projeto-educativo-2014-2017.pdf>.

Coronado González, M. L., & García González, J. (1990). De cómo usar canciones en el aula. *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, pp. 227-234. Centro Virtual Cervantes. Consultado em 11 de Julho de 2017, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf.

Correia, M. (1984). *Música Popular Portuguesa – um ponto de partida*. Coimbra: Centelha.

Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, vol. 13, nº 2, pp. 30-36. Disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf, consultado a 05/01/2017.

Correia, V. H. E. (2014). *O Ensino do Ritmo no 1º e 2º Graus da Disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado da Música*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18074/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V%C3%8DTOR%20HOR%C3%81CIO%20CORREIA.pdf>, consultado a 25/11/2016.

Corte-Real, M. D. (1996). Sons de Abril: estilos musicais e movimentos de intervenção político-cultural na Revolução de 1974. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 6, pp. 141-171. Disponível em: <http://rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/92/96>, consultado a 24/08/2016.

Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), pp. 407-424. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3392/1/AP_31_407-424.pdf, consultado a 03/09/2016.

Costa, F. J. (2010). Canto Coral, escola de higienização. *Revista da Faculdade de Letras - História*, III Série, vol. 11, pp. 237-245. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9015.pdf>, consultado a 21/10/2016.

Costa, I. L. (2011). *As Danças Tradicionais da Lousa - Um Património da Beira Baixa*. Castelo Branco: RVJ - Editores.

Costa, M. I. (2005). *Perspetiva Antropológica das Danças Tradicionais da Lousa - Beira Baixa - Análise Contextual, Coreográfica e Musical da Dança das Virgens, Dança dos Homens e Dança das Tesouras*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 355-379. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF, consultado a 07/01/2017.

Couto, A. C. (2008). Música Popular e Aprendizagem: Algumas Considerações. *Revista Modus*, Ano V, nº 6, pp. 55-68. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/modus/article/viewFile/767/483>, consultado a 11/10/2016.

Cruz, C. B. (1988). Zoltán Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Revista de Educação Musical*, APEM, nº 50, pp. 10-14. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan_1988.pdf, consultado a 08/11/2016.

Del-Ben, L. (2012). Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciados em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, nº 29, pp. 51-61. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90/75>, consultado a 02/09/2016.

Dias, J. L. (1957). *Renascimento Musical - Discurso de apresentação do Orfeão de Castelo Branco na noite de 22 de Junho de 1957*. Lisboa: Livraria Ferin.

Dias, J. L. (1964). *Etnografia da Beira - O que a nossa gente canta - canções: de Adufe; Coreográficas; Religiosas; Vária* (vol. II). Famalicão: Tipografia Minerva.

Dias, J. L. (1971). *Etnografia da Beira - O que a nossa gente canta seguido de: «Antologia do Cancioneiro Musical da Beira Baixa»* (vol. IV). Lisboa: Livraria Ferin.

Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Revista Educar*, nº32, pp. 199 – 213. Curitiba: Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14>, consultado a 11/07/2017.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências – Universidade do Porto, Porto. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf, consultado a 02/10/2016.

Fernandes, A., Fernandes, L., & Madeira, A. (1996). Roteiro dos Instrumentos Tradicionais Portugueses – Guia da Exposição de Instrumentos Tradicionais - Fundação Dionísio Pinheiro. Águeda. *D'Orfeu*, pp. 1-5. Disponível em: http://www.dorfeu.pt/formacao/seminarios/seminario_1996/Roteiro-dos-Instrumentos-Tradicionais-Portugueses.pdf, consultado a 13/01/2017.

Figueiredo, S. L. (2005). *A Prática Coral na Formação Musical: Um Estudo em Cursos Superiores de Licenciatura e Bacharelado em Música*. ANPPOM - Décimo Quinto Congresso (pp. 362-369). Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao8/sergio_figueiredo.pdf, consultado a 11/11/2016.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>, consultado a 06/07/2017.

Fonseca, J. L. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco. Disponível em: http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2736/1/TM_JOANA_FONSECA.pdf, consultado a 08/07/2016.

Fonterrada, M. T. O. (2008). *De Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte.

Francês, A. C. M. A. (2013). *A Motivação nas Aulas de Dança Clássica - A Música como Estímulo Promotor de Motivação em alunos de 4º ano do Curso de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Dança, Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3729/1/RF_MED-2013AnaFra.pdf, consultado a 22/06/2016.

Francisco, H. M. M. G. V. (2012). *A Festa a Nossa Senhora dos Altos Céus e as Danças Tradicionais da Lousa – O valor da cultura de um povo, a força da sua identidade, coesão social e economia da cultura perante a era da globalização*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2947/1/TESE%20FINAL%20-%20Helena%20Francisco_20_2_2012.pdf, consultado a 02/03/2017.

Freire, R. D. (2006). *Contributos de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem de Edwin Gordon*. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (pp. 895-900). Brasília. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_04-038.pdf, consultado a 05/07/2016.

Freire, R. D., & Silva, V. G. (2005). *Influência de Jerome Bruner na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, pp. 125-132. Disponível em:

http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/ricardo_freire_veronica_gomes.pdf, consultado a 16/08/2016.

Gallop, R. (1937). *Cantares do Povo Português - Estudo crítico, recolha e comentário de Rodney Gallop*. (A. E. Campos, Trad.) Lisboa: Instituto para a Alta Cultura.

Gaulke, T. G. (2012). Aprender a ensinar música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. *Anais do II Simpom 2012 - Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em música*, pp. 594-603.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa – Aspectos Teóricos e Conceituais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>, consultado a 17/01/2017.

Giacometti, M. (1981). *Cancioneiro Popular Português*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Giga, I. (2004). A Educação Vocal da Criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, CIPEM, nº 6, pp. 69-80. Disponível em: <https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/07-idaete-giga.pdf>, consultado a 03/07/2016.

Giuni, G. (1991). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Scuola Viva.

Gomes, C. M. F. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9907/1/Cristiana%20Maria%20Flora%20Gomes.pdf>, consultado a 11/11/2016.

Gomes, M. A. F. (2015). *A Importância da Prática do Canto Coral no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, Coimbra. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/MIGUEL_GOMES.pdf, consultado a 02/12/2016.

González, I. T. (2014). *Metodologías musicales: aplicaciones en el aula de Educación Infantil (4 años)*. Trabajo Fin de Grado, Universidad Zaragoza - Facultad de Ciencias humanas y de la Educación, Huesca. Disponível em: <http://zaguan.unizar.es/record/14400/files/TAZ-TFG-2014-566.pdf>, consultado a 23/10/2016.

González, M. L. C., & González, J. G. (1990). De cómo usar canciones en el aula. In *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, pp. 227-234. Centro Virtual Cervantes. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf, consultado a 24/09/2017.

Gordon, E. E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. E. (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Graça, F. L. (1973). *A Música Portuguesa e os seus problemas*. Lisboa: Edições Cosmos

Graça, F. L. (1991). *A Canção Popular Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Grings, A. F., & Hentschke, L. (Dezembro de 2013). Performance musical pública: sucesso e fracasso na perspectiva de estudantes de bacharelado em instrumento do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, v. 21, nº 31, pp. 23-34. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/69/55>, consultado a 02/09/2016.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>, consultado a 15/01/2017.

Henriques, A. C. A. (2012). *Relatório de Estágio Profissional*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2325/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20Profissional%20-%20Ana%20Catarina%20Henriques%20M.pdf>, consultado a 17/09/2016.

Hentschke, L., Santos, R. A., Pizzato, M., Vilela, C. Z., & Cereser, C. (2009). Motivação para Aprender Música em Espaços Escolares e Não-Escolares. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 10, nº especial, pp. 85-104. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/936/951>, consultado a 09/08/2016.

Imaginário, S., Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um Instrumento de avaliação para o Contexto Português. *Revista Lusófona de Educação*, v. 28, nº 28, pp. 91-105. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4925>, consultado a 12/08/2016.

Kerr, D. (2011). Caminhos da Educação Musical. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: *Cultura Académica*, v. 15, pp. 40-55. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40519/1/01d18t04.pdf>, consultado a 08/08/2016.

Leça, A. (1945). *Música Popular Portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

Lima, C. D., & Mello, L. M. (2013). A importância da música no processo de aprendizagem. *Ciência Atual - Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades de São José*, v. 1, nº 1, pp. 97-106. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/view/12/pdf>, consultado a 12/07/2016.

Lobo, E. P. (Coord.) (1987). *Roteiro Histórico - Turístico do Concelho de Castelo Branco*. Castelo Branco: Câmara Municipal de Castelo Branco.

Lobo, E. P. (Dir.) (1984). O Adufe e a Zamburra – Estudo Histórico, Topológico e Sociológico. *Adufe - Revista de Etnografia*, nº 1, pp. 13-24.

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, vol. 15 (2), pp. 132-141. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>, consultado a 13/09/2016.

Madeira, A. E., & Mateiro, T. (13 de maio de 2013). Motivação na aula de música: Reflexões de uma professora. *Percepta - Revista de Educação Musical*, vol. 1 (1), pp. 67-82. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/journals/index.php/percepta/article/download/8/33>, consultado a 06/08/2016.

Manta, A. (2014). *Interpretação vocal, corporal e instrumental em ambientes diversificados na escola – Percepções e aprendizagens em crianças de 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6493/1/Relat%C3%B3rio.pdf>, consultado a 20/10/2016.

Marcelo, M. L. (1993a). *Beira Baixa - Novos Guias de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.

Marcelo, M. L. (1993b). *Beira Baixa*. Lisboa: Editorial Presença.

Marinho, T. A. C. (2013). *WikiScore: uma ferramenta tecnológica no ensino das Ciências Musicais*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28978/1/Teresa%20Augusta%20Carneiro%20Marinho.pdf>, consultado a 11/01/2017.

Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%F3rio%20Est%E1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>, consultado a 14/01/2017.

Mazzioni, S. (Junho de 2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT*, vol. 2, nº 1, pp. 93-109. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>, consultado a 26/07/2016.

Mendes, A. I. (2003). *De pequenino se motiva o menino - motivação para a aprendizagem no 1º ano do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/684>, consultado a 01/08/2016.

Miranda, I. M. (2013). *A Exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29029/1/Isabel%20Maria%20de%20oliveira%20Miranda.pdf>, consultado a 16/10/2016.

Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: validação do inventário de metas académicas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XV, nº 2, pp. 272-286. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16417/1/Motiva%C3%A7%C3%A3o%20e%20rendimento%20acad%C3%A9mico.pdf>, consultado a 22/06/2016.

Moleiro, M. S. (2011). *A Exploração da Canção na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4119/1/ulfpie039503_tm.pdf, consultado a 23/10/2016.

Monteiro, C. (1985). *Portugal Divulgação: Regiões VII*. Lisboa: Composto e Imprenso nas Oficinas Gráficas da D.G.C.S.

Monteiro, F. C. (2015). *A Formação Musical: Dicotomias entre o Ensino Profissional e o Ensino Vocacional da Música*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3840/1/TM_FIL_MON.pdf, consultado a 04/10/2016.

Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, v. 22, nº 37, pp. 7-32. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/84935707/ANALISE-DE-CONTEUDO-Roque-Moraes>, consultado a 31/07/2017.

Morais, C. (2013b). *Investigação: Do problema aos resultados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/invest_topicos.pdf, consultado a 29/01/2017.

Morais, D. (2013a). Música da Borda d'Água - nos textos e imagens de Alves Redol. *Estudos Avançados*, vol. 27, nº 79, pp. 225-237. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=en, consultado a 21/09/2016.

Nazaré, J. R. (1979). *Música Tradicional Portuguesa – Cantares do Baixo Alentejo*. Venda Nova: Oficinas Gráficas da Livraria Bertrand.

Nunes, C., Raposeira, C., & Castelo-Branco, S. (2010). Canção. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. I, pp. 10 - 12). Lisboa: Círculos de Leitores.

Oliveira, E. V. (2000). *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Museu Nacional de Etnologia, 3ª edição.

Oliveira, K. R. (2011). *Panorama da Educação Musical: Práticas Metodológicas em duas Escolas de Música de Goiânia – Go*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Keyla_Rosa_de_Oliveira.pdf?1334931057%20, consultado a 05/09/2016.

Oliveira, P. L. L. M. (2009). *Educação Musical e algumas metodologias: Um estudo de abordagem teórica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá – Programa de Pós-graduação em Educação: Mestrado, Maringá. Disponível em: http://www.academia.edu/4340876/Educa%C3%A7%C3%A3o_musical_e_algumas_metodologias_um_estudo_de_abordagem_te%C3%B3rica, consultado a 12/12/2016.

Oliveira, T. C. S. (2012). *Ensino de Violino no Programa Sol Nascente – Um Relato de Experiência em um Programa Social*. Monografia de Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Humanas – Curso de Licenciatura em Música, São Luís. Disponível em: http://musica.ufma.br/ens/tcc/15_oliveira.pdf, consultado a 04/11/2016.

Palheiros, G. B. (1999). Investigação em educação musical: Perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Música, Psicologia e Educação*, vol. 1, pp. 15-26. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART_GracaPalheiros_1999.pdf, consultado a 13/01/2017.

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspetivas de profissionais de música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, pp. 5-18. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3148/1/ART_FatimaPedroso_2004.pdf, consultado a 09/09/2016.

Pereira, P. M. O. G. (2016). *Estratégias para o desenvolvimento da Percepção Auditiva na Formação Musical*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, Castelo Branco. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5269/1/TM_PAULA_PEREIRA.pdf, consultado a 08/01/2017.

Pestana, M. R. (2011). *Dar luz aos textos, silenciar as vozes "des"-conhecimento e distanciamento em processos de construção da "música portuguesa" (1939-59)*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, pp. 68-81. Disponível em: http://www.raf.ufop.br/pdf/artefilosofia_11/Dossie_Rosario.pdf, consultado a 30/08/2016.

Pestana, M. R., & Ribeiro, J. C. (2014). *Folclore e Folclorização no Montijo – Trânsitos e Encontros da Música e da Dança*. Coleção Estudos Locais Cultura. Lisboa: Edições Colibri / Câmara Municipal do Montijo.

Piaz, V. L. (2011). *A Importância e as Contribuições da Música em Sala de Aula*. Trabalho de Graduação, Centro Universitário Leonardo da Vinci Santa Catarina - Capivari de Baixo. Disponível em: <http://belasartesjoinville.com.br/modulos/biblioteca/upload/A%20IMPORTANCIA%20E%20AS%20CONTRIBUIES%20DA%20MUSICA%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf>, consultado a 17/07/2016.

Pinto, A. (2003). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Nº 6. Tese de Mestrado em Psicologia da Música. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3150>, consultado a 12/07/2017.

Pinto, R. S. (2009). *A Música no processo de desenvolvimento infantil*. Monografia de Licenciatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/rogeriopinto.pdf>, consultado a 18/07/2016.

Pizzato, M. S., & Hentschke, L. (Março de 2010). Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, vol. 18, nº 23, pp. 40-47. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/214/146>, consultado a 18/07/2016.

Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. Campinas: *ETD - Educação Temática Digital*, v. 10, n. esp., pp. 168-186. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/940/955>, consultado a 21/08/2016.

Pombal, B. M. O., Lopes, C. M. S. S., & Barreira, N. A. V. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do Sharepoint no SDI da FEUP*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Engenharia. Disponível em: https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=41366, consultado a 28/01/2017.

Porto, S. M. (2014). *Tradição Musical Portuguesa e Contemporaneidade*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5294/1/Susana%20Porto.pdf>, consultado a 09/08/2016.

Pousinho, N. (2004). *Castelo Branco - Governo, Poder e Elites - 1792-1878*. Lisboa: Edições Colibri.

Puni, E. S. (2007). *Ejercicios para la enseñanza de la Lectura Musical en el Aula de Preescolar*. Mérida - Venezuela: Universidad de Los Andes. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNleHByZXNpb25hcnRpc3RpY2FzbXVzaWNhGd4OjNIOGQ5OTYzMjQ3MzVlZjY>, consultado a 12/11/2016.

Ramos, J. (2013). *A Música Corporal como Ferramenta Pedagógica para a Musicalização*. Monografia de Licenciatura, Universidade Federal do Paraná, Matinhos. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35944/Jefferson%20Ramos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado a 03/11/2016.

Raposeira, C., & Nunes, C. (2010). Lima, Eugénia. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. III, pp. 699 - 700). Lisboa: Círculos de Leitores.

Raposo, M. M. (2009). *As canções de embalar nos cancioneiros populares portugueses. Sugestões para a sua aplicação didática no ensino pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11015/1/tese.pdf>, consultado a 04/12/2016.

Redol, A. (1950). *Cancioneiro do Ribatejo*. Vila Franca de Xira: Empresa Técnica de Tipografia.

Reis, A. R., Rezende, U. B., & Ribeiro, M. P. (2012). A Música e o Desenvolvimento Infantil: o papel da Escola e do Educador. *Revista Eletrónica da Faculdade Metodista Granbery*, nº 12, pp. 1-12. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY3.pdf>, consultado a 02/06/2016.

Reis, L. S., & Xavier, R. J. D. R. (2004). O Folclore na Beira Baixa – A canção popular, lendas, costumes e tradições – Os instrumentos musicais e o trajo. *Revista do Departamento de Educação Física e Artística*, nº 5, pp. 221-234. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/375/1/RDEFA5.pdf>, consultado a 06/01/2017.

Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago, Aveiro. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4707/1/Analise-e-discussao-de-situacoes-de-docencia.pdf>, consultado a 18/07/2016.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP-2. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf, consultado a 18/07/2016.

Ribas, T. (1982). *Danças Populares Portuguesas*. Lisboa: Instituto de Cultura de Língua Portuguesa [do] Ministério da Educação. Coleção, Biblioteca Breve.

Ribeiro, A. J., & Vieira, M. H. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Acção no Conservatório do Vale do Sousa. *XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical* (pp. 1424-1434). Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Disponível em: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4950/3/O%20Ensino%20da%20M%C3%BAfica%20em\].pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4950/3/O%20Ensino%20da%20M%C3%BAfica%20em].pdf), consultado a 16/01/2017.

Ribeiro, D. (2015). *Motivação para o Estudo de Instrumento em Escolas Profissionais*. Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Católica Portuguesa – Ensino da Música. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19371/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Diana%20Ribeiro.pdf>, consultado a 02/08/17.

Ribeiro, J. L. P. (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Placebo Editora.

Rodrigues, H. (Novembro de 2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical - Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, pp. 1-14. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues01b.pdf>, consultado a 05/07/2016.

Rodrigues, M. D. (1986). *Cancioneiro - Cova da Beira*. Covilhã: Tipografia Notícias da Covilhã.

Rodríguez, S. M. G. (2014). *O Ensino Especializado da Música em Portugal e em Cuba: análise e comparação do modelo organizativo e pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes, Porto. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18072/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Ensino%20da%20M%C3%BAfica.pdf>, consultado a 01/03/2017.

Santana, V. P., & Santos, A. D. (2013). Motivação e Aprendizagem para o Ensino da Língua Espanhola: A Música na sala de aula. *Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade*. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4451863-Motivacao-e-aprendizagem-para-o-ensino-da-lingua-espanhola-a-musica-na-sala-de-aula.html>, consultado a 08/09/2016.

Santos, A. D., & Fornari, J. (2015). Educação Musical e Criatividade: proposta de ensino usando softwares musicais interativos. *Integratio*, vol. 1, nº 1, pp. 99-111. Disponível em: <http://fnbonline.com.br/revista/integratio/index.php/INT/article/view/9/10>, consultado a 23/07/2016.

Santos, B. S. (2013b). *Relação entre a percepção das atitudes parentais, a capacidade de resiliência e a motivação para a aprendizagem em adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2967/1/msc_bscsantos.pdf, consultado a 28/09/2016.

Santos, T. M. (1965). *Curso de psicologia e pedagogia - Noções de Psicologia da criança - para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Santos, T. M. G. (2013a). *A Regulação do Ensino Vocacional da Música – Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8617/1/A%20regula%C3%A7%C3%B5%20do%20ensino%20vocacional%20da%20musica.pdf>, consultado a 01/03/2017.

Sardinha, J. A. (1992). *Armando Leça e o Primeiro Levantamento Músico-Popular realizado em Portugal*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/6737>, consultado a 22/11/2016.

Sardo, S. (2010). Canção. In S. Castelo-Branco (Dir.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. I, pp. 214 - 215). Lisboa: Círculos de Leitores.

Silva, F. X. (1871). *Cantigas Populares*. Porto: Typographia de Rodrigo José D'Oliveira Guimaraens.

Silva, G. C. R. F. (2010). *O Método Científico na Psicologia: Abordagem Qualitativa e Quantitativa*. Brasil: Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>, consultado a 05/01/2017.

Silva, L. L. F. (2006). *Métodos Activos de Ensino de Música*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Silva, P. C. F. C. P. (2015). *A Utilização de Canções como Recurso Didático no Ensino da Iniciação Musical*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2720/1/O%20Uso%20de%20Can%C3%A7%C3%B5es%20como%20Recurso%20Did%C3%A1tico%20no%20Ensino%20da%20Inicia%C3%A7%C3%A3o%20Musical.pdf>, consultado a 12/05/2016.

Silva, R. C. (1998). *A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisa*. Minuta do Capítulo do Livro: Romanelli, G.; Biasoli-Alves, Z.M.M. (*Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES; R. Preto: Editora Legis-Summa), pp. 159-174. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/Nepaids/Captulos_de_livros/falsa_dicotomia.pdf, consultado a 21/01/2016.

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). *Métodos de Pesquisa – A Pesquisa Científica*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>, consultado a 17/01/2017.

Siqueira, L., & Wechsler, S. (2009). Motivação para a Aprendizagem Escolar e Estilos Criativos. *Educação Temática Digital*, v. 10, nº esp., pp. 124-146. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/938/953>, consultado a 11/07/2017.

Soares, D. M. (2012). *O Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: das orientações da tutela à prática letiva*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23436/1/tese.%20vers%C3%A3o%206.pdf>, consultado a 01/12/2016.

Soares, V. B., & Castro, D. C. (2012). *Ou Isto ou Aquilo? A Integração entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em Estudos Organizacionais no Brasil*. Curitiba. VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, pp. 1-14. Disponível em: http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EnE0133.pdf, consultado a 13/01/2017.

Sousa, C. C. (2012). *O Passo: Um Método de Educação Musical*. Monografia de Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Humanas – Curso de Licenciatura em Música, São Luís. Disponível em: http://musica.ufma.br/ens/tcc/07_sousa.pdf, consultado a 14/11/2016.

Sousa, M. R. (2015). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças – Pedagogos, Teorias, Modelos e Experiências – Investigação Científica Aplicada à Didática da Música*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora, Unip.

Sousa, R. P. (2005). Fatores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista CIPEM*, nº 6, pp. 19-31. Disponível em: <https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/03-rui-sousa.pdf>, consultado a 01/03/2017.

Souza, I. S. (1972). *Psicologia - A aprendizagem e seus problemas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra.

Souza, L. F. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar em Revista*, nº 36, pp. 95-107. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015820008>, consultado a 08/07/2016.

Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Teixeira, T. D. (2009). *O Canto na Abordagem Educacional de Zoltán Kodály*. Monografia de Licenciatura, Faculdade de Santa Marcelina, São Paulo. Disponível em: http://www.meloteca.com/pdfartigos/tatiana-dias-teixeira_o-canto.pdf, consultado a 29/11/2016.

Tennroller, D. C., & Cunha, M. M. (2012). Música e Educação: a música no processo de ensino/aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 3, nº 3, pp. 33-43. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>, consultado a 26/10/2016.

Terence, A. C. F., & Filho, E. E. (2006). *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização de pesquisa-ação*. In: XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP, Fortaleza, pp. 1-9. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf, consultado a 05/01/2017.

Thomás, P. F. (1913). *Velhas Canções e Romances Populares Portugueses*. Coimbra: F. França Amado, Editor.

Thomás, P. F. (1919). *Cantares do Povo*. Coimbra: F. França Amado, Editor.

Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música - Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Editorial Caminho.

Vilela, C. Z. (2009). *Motivação para aprender Música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18479/000729727.pdf?sequence=1>, consultado a 03/07/2016.

Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, vol. 92, nº 4, pp. 548 – 573. Los Angeles: University of Califórnia. Disponível em: <http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf>, consultado a 12/07/2017.

Recursos eletrônicos:

www.visitportugal.com/pt-pt/mode/73756 - consultado a 26/09/2015-22:49.

Legislação consultada - Ordem cronológica:

Decreto-lei nº 310/83, de 1 de julho

Estrutura o Ensino da Música, Dança, Teatro e Cinema.

Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro

Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

Portaria nº 294/84, de 17 de maio

Aprova os planos de estudos dos cursos gerais de Música ao nível do ensino preparatório.

Portaria nº 370/98, de 29 de junho

Estabelece os planos de estudo e as condições em que podem ser conferidos os diplomas e certificados no ensino especializado da música.

Portaria nº 691/2009, de 25 de junho

Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Portaria nº 225/2012 de 30 de julho

Estabelece novas condições de admissão, progressão, avaliação, certificação e os planos de estudo do ensino básico.

Portaria nº 243-B/2012 de 13 de Agosto

Estabelece novas condições de admissão, progressão, avaliação, certificação e os planos de estudo do ensino secundário.

Links utilizados na análise auditiva das canções:

Don Solidon:

<https://www.youtube.com/watch?v=C5SHl6qEij8>

Moleirinha:

https://www.youtube.com/watch?v=rwvWCS_IeUA

https://www.youtube.com/watch?v=A_UUiKFrthM

<https://www.youtube.com/watch?v=rFzIY2P1hzY>

As Armas do Meu Adufe :

<https://www.youtube.com/watch?v=JHOWn1jkHYI>

8. Anexos

Anexo A - Programa de Formação Musical do Quarto Grau do Conservatório Regional de Castelo Branco

Matérias Teóricas	4º Grau
Acordes	<ul style="list-style-type: none"> Sétima da sensível Sétima diminuta Perfeito menor com sétima maior (estado fundamental, inversões e cifras)
Agógica	
Andamentos	<ul style="list-style-type: none"> Todos (outros idiomas)
Articulações	
Cadências	<ul style="list-style-type: none"> Imperfeita Interrompida
Carácter	<ul style="list-style-type: none"> Termos trabalhados
Células rítmicas	
Claves	
Compassos	<ul style="list-style-type: none"> Todos, simples e compostos Mudança de compassos
Compositores	<ul style="list-style-type: none"> Das épocas trabalhadas
Matérias Teóricas	4º Grau
Dinâmica	
Épocas	
Escalas e modos	<ul style="list-style-type: none"> Modos antigos dórico, mixolídio, eólio e transposição Tons inteiros Cromáticas
Figuras	
Forma	<ul style="list-style-type: none"> Tema com variações Suíte Sonata
Graus da escala	
Instrumentos	
Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> Maiores que a oitava, com e sem alterações
Ornamentos	<ul style="list-style-type: none"> Ornatos Escapadas
Pauta	
Símbolos	
Matérias práticas	4º Grau
Afinação	<ul style="list-style-type: none"> Noção de afinação
Análise auditiva de um trecho musical	<ul style="list-style-type: none"> Andamentos Cadências Carácter Compasso Elementos de agógica Elementos de dinâmica Forma Instrumentação Ritmos característicos Tipo de escrita Tonalidade
Análise da partitura	<ul style="list-style-type: none"> Recolha e identificação de todos os elementos conhecidos
Matérias práticas	4º Grau
Coordenação motora	<ul style="list-style-type: none"> Marcação de pulsação Marcação do compasso Batimento de ritmos Marcação de pulsação com compassos Marcação de pulsação com ritmo Marcação do compasso com ritmo Batimento de ostinatos
Deteção de erros	<ul style="list-style-type: none"> Em fragmentos melódicos e polifónicos a duas partes

Ditado harmónico	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as funções • Acordes, no estado fundamental e inversões, com notas de apoio
Ditado melódico	<ul style="list-style-type: none"> • Com ritmo dado • Sem ritmo dado • Com apoio de partes dadas • Sem apoio de partes dadas • De memória • Com repetição por excertos • Em tempo real • Com compasso • Sem compasso
Ditado rítmico	<ul style="list-style-type: none"> • A uma parte • A duas partes • Com notas dadas • Sem notas dadas • De memória • Com repetição por excertos • Em tempo real • Com compasso • Sem compasso
Matérias práticas	4º Grau
Ditado de sons	<ul style="list-style-type: none"> • Com notas naturais e alteradas • Com todos os intervalos até à oitava • Com cromatismos
Entoação	<ul style="list-style-type: none"> • Acordes, escalas e intervalos
Identificação auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos da orquestra • Naipes da orquestra
Improvisação melódica	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências harmónicas mais complexas, nos modos maior e menor nos modos maior e menor (I-II-V-VI, e I-V-VI-II-V-I)
Improvisação rítmica	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta – resposta, tendo por base os compassos e células rítmicas trabalhadas • Integral, tendo por base os compassos e células rítmicas trabalhadas
Leitura de partituras	<ul style="list-style-type: none"> • Voz e piano • Instrumento e piano • Duos • Trios • Quartetos • Formações de câmara maiores • Orquestras
Matérias práticas	4º Grau
Leitura melódica	<ul style="list-style-type: none"> • Intervalos artificiais da segunda à oitava • Escalas de tons inteiros e cromáticos, modos de mi e fá • Compassos (ver quadro 1) • Células rítmicas (ver quadro 1) • Outros elementos (ver quadro 1) • Outros conteúdos (ver graus anteriores)
Leitura rítmica	<ul style="list-style-type: none"> • A uma e duas partes (ver células no documento em anexo)
Memorização auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos e frases rítmicos e melódicos
Memorização visual	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos e frases rítmicos e melódicos
Reconhecimento auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • Intervalos • Acordes • Escalas • Modos • Cadências
Reconhecimento visual	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos da orquestra • Naipes da orquestra
Transposição	<ul style="list-style-type: none"> • A qualquer intervalo com nome de notas

Matérias para aplicação dos conhecimentos adquiridos	4º Grau
Canções com piano	<ul style="list-style-type: none"> • Oito por ano letivo (incluindo uma em língua portuguesa)
Exercícios do método	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras rítmicas • Leitura de notas • Leituras solfejadas • Leituras entoadas
Momentos de avaliação	4º Grau
Provas de aferição	<ul style="list-style-type: none"> • Uma por período letivo (componente escrita e oral)
Provas globais	
Provas escritas	<ul style="list-style-type: none"> • Uma por período letivo (prático-teórica)
Células rítmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Ver quadro em anexo

Células rítmicas	Quadro 1
	4º Grau

Anexo B - Inquéritos por Questionário

Prática de Ensino Supervisionada			
Inquérito 1			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco 		
Disciplina	Formação Musical	Data	22-10-2015
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	1º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau

Este Inquérito está inserido no âmbito da Unidade Curricular - Prática de Ensino Supervisionada - do Mestrado em Ensino de Música: Formação Musical e Música de Conjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas. O seu objetivo prende-se com a necessidade de caracterizar a Turma, a fim de a descrever, de forma consistente. O Inquérito demora apenas 10 minutos a preencher.

I - Identificação do Aluno e da Família

Nome do aluno							
Instrumento que estuda		Há quantos anos estuda esse instrumento?					
Data de nascimento		Nº de irmãos		Sexo	M	F	
Qual a escola regular que frequenta?							
Local de Residência							
Profissão do Pai		Profissão da Mãe					
Idade do Pai		Idade da Mãe					
Habilitação Literária do Pai		Habilitação Literária da Mãe					

II - Planos Curriculares da Escola Regular

As tabelas seguintes destinam-se somente para preencher as duas primeiras perguntas

	TABELA 1	TABELA 2
Número 1	Não gosto nada	Tenho bastantes dificuldades
Número 2	Gosto mais ou menos	Tenho algumas dificuldades
Número 3	Gosto	Não tenho dificuldades
Número 4	Gosto de forma considerável	Estou à vontade
Número 5	Gosto Muito	Sou excelente aluno

1. Disciplinas preferidas (assinalar de 1-5, em relação à **Tabela 1**):

Língua Portuguesa		Ciências Naturais		Ciências Físico-químicas	
História		Francês		Educação Moral Religiosa e Católica	
Geografia		Inglês		Formação Musical	
Matemática		TIC		Instrumento	
Educação Física		Educação Visual		Classe de Conjunto/Coro	

2. Disciplinas em que sente mais dificuldade (assinalar de 1-5, em relação à **Tabela 2**):

Língua Portuguesa		Ciências Naturais		Ciências Físico-químicas	
História		Francês		Educação Moral Religiosa e Católica	
Geografia		Inglês		Formação Musical	
Matemática		TIC		Instrumento	
Educação Física		Educação Visual		Classe de Conjunto/Coro	

3. Hábitos de estudo (escolher a opção que melhor se adequa):

Estudo todos os dias	
Estudo dia sim, dia não	
Estudo três dias por semana	
Estudo uma vez por semana	
Estudo apenas quando tenho testes	
Nunca estudo	

4. Modalidades desportivas que pratica (escolher a **opção** que melhor se adequa):

Andar de Bicicleta	
Natação	
Futebol	
Apenas pratico Educação Física na Escola	
Basquetebol	
Badmínton	
Outra, qual?	

5. Gosta de frequentar a escola regular? (escolher a **opção** que melhor se adequa).

Não gosto nada	
Gosto mais ou menos	
Gosto	
Gosto de forma considerável	
Gosto Muito	

6. Se gosta, o que mais gosta na escola regular? (escolher as opções que melhor se adequam).

Dos Professores	
Dos Amigos/Turma	
Das Aulas	
Dos Auxiliares	
Do Espaço Físico (escola) /Ambiente escolar	
Nenhuma das anteriores, qual?	

III - Planos Curriculares do Conservatório

7. Gosta de frequentar o Conservatório Regional de Castelo Branco? (escolher a **opção** que melhor se adequa):

Não gosto nada	
Gosto mais ou menos	
Gosto	
Gosto de forma considerável	
Gosto Muito	

8. O que mais gosta no Conservatório?

Dos Professores	
Dos Amigos/Turma	
Das Aulas	
Dos Auxiliares	
Do Espaço Físico (escola) /Ambiente escolar	
Nenhuma das anteriores, qual?	

9. O que menos gosta no Conservatório?

Dos Professores	
Dos Amigos/Turma	
Das Aulas	
Dos Auxiliares	
Do Espaço Físico (escola) /Ambiente escolar	
Nenhuma das anteriores, qual?	

10. O que o levou a escolher o Conservatório para aprender música?

Qualidade do Ensino	
Facilidade de Horário	
Os meus amigos também vieram	
Os meus pais é que escolheram	
Porque é a escola que me dá mais garantias de ingressar no curso que pretendo	
Porque é mais fácil tirar boas notas	
Outro motivo, qual?	

11. Costuma assistir a concertos? (escolher a **opção** que melhor se adequa):

Nunca	
Muito raramente	
De vez em quando	
Vou sempre que posso	
Vou sempre a todos os concertos	

IV – Posicionamento em relação à disciplina de Formação Musical

12. Atividades preferidas na sala de aula em Formação Musical:

Leitura (solfejo, ritmo)	
Cantar	
Ditados (melódicos, ritmos)	
Teoria Musical	

13. Atividades menos preferidas em Formação Musical:

Leitura (solfejo, ritmo)	
Cantar	
Ditados (melódicos, ritmos)	
Teoria Musical	
Outra, qual?	

V – Ocupação de Tempos Livres e Projetos Futuros

14. Atividades de ocupação nos tempos livres (escolher as opções que melhor se adequam):

Ver televisão	
Jogar Computador/videojogos	
Estar com os amigos	
Fazer Desporto	
Ler	
Passear	
Outra, qual?	

15. Hábitos de leitura – Gosta de ler? (escolher **a opção** que melhor se adequa):

Não gosto nada	
Gosto de vez em quando	
Gosto	
Gosto de ler regularmente	
Gosto Muito	

16. Profissão que gostaria de ter:

Músico		Médico	
Professor		Enfermeiro	
Arquiteto		Juiz	
Advogado		Cientista	
Bombeiro		Outra, qual?	

Prática de Ensino Supervisionada			
Inquérito 2			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco 		
Disciplina	Formação Musical	Data	27-01-2016
Professor Supervisor/Orientador	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Coorientador	Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	2º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau

Este Inquérito está inserido num trabalho de investigação do Mestrado em Ensino de Música e tem como objetivo apurar os conhecimentos dos alunos sobre a música tradicional. Todas as respostas são de preenchimento obrigatório. O Inquérito demora aproximadamente 15 minutos a completar.

I – Identificação do aluno

Nome do aluno				Sexo	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
Data de nascimento (dd/mm/aaaa)								
Instrumento que estuda				Há quantos anos estuda esse instrumento?				
Qual a escola regular que frequenta?				Ano de escolaridade				
Local de Residência (Localidade)								

II – Identificação da família

Com quem vive	Pai e Mãe	<input type="checkbox"/>	Pai	<input type="checkbox"/>	Mãe	<input type="checkbox"/>															
Outros; Quem			Sexo	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	Idade		Sexo	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	Idade						
Profissão do Pai					Profissão da Mãe																
Idade do Pai					Idade da Mãe																
Habilitação literária do Pai					Habilitação Literária da Mãe																
Irmãos;	Sexo	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	Idade		Sexo	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	Idade		Sexo	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	Idade	

III – Hábitos e Preferências Musicais

1. Costuma ouvir música?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Se sim, com que frequência?

Todos os dias	<input type="checkbox"/>
5 Dias por semana	<input type="checkbox"/>
3 Dias por semana	<input type="checkbox"/>
2 Dias por semana	<input type="checkbox"/>
1 Dia por semana	<input type="checkbox"/>

2. Qual o seu género musical preferido? (assinalar no máximo **2 opções**):

Música erudita (Medieval, Renascença, Barroca, Clássica, Romântica, Contemporânea)	<input type="checkbox"/>
Pop-Rock	<input type="checkbox"/>
Música eletrónica	<input type="checkbox"/>
Samba	<input type="checkbox"/>
Jazz	<input type="checkbox"/>
Música popular portuguesa	<input type="checkbox"/>
Música tradicional	<input type="checkbox"/>
Outro estilo, qual?	<input type="text"/>
Não sabe	<input type="checkbox"/>

3. Como tem acesso à música que ouve?

Internet	<input type="checkbox"/>
Rádio	<input type="checkbox"/>
Tv	<input type="checkbox"/>
CD	<input type="checkbox"/>
Outros meios, quais?	<input type="text"/>

4. Com que frequência costuma assistir a concertos? (escolher **a opção** que melhor se adequa).

No último mês:	
Fui a mais de 8 concertos	<input type="checkbox"/>
Fui entre 4 a 8 vezes	<input type="checkbox"/>
Fui entre 1 e 3 vezes	<input type="checkbox"/>
Nunca fui	<input type="checkbox"/>

IV – Conhecimentos sobre música tradicional

5. O que entende por música tradicional?

<input type="text"/>

6. Conhece alguma canção tradicional?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Se sim, qual/quais?			
<input type="text"/>			
Conhece alguma música tradicional da Beira Baixa? Se sim, qual?			
<input type="text"/>			

7. Gosta de ouvir música tradicional?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
E música tradicional da Beira Baixa?		Sim	<input type="checkbox"/>
		Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

8. Quais são as suas referências (grupos/intérpretes) na música tradicional?

--

9. Já participou/participa em atividades relacionadas com música tradicional?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Se sim, quando?			
Descreva a atividade			
Como descreve a sua experiência nessa atividades?			

10. Considera que os jovens, em geral, conhecem o património português de tradição oral?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			
E da música tradicional da Beira Baixa?		Sim	<input type="checkbox"/>
		Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

11. Considera que as práticas relacionadas com a música tradicional são divulgadas nos órgãos de informação/comunicação?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

12. Considera que as canções tradicionais, em geral, são suficientemente abordadas ao nível do ensino especializado da música?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

13. Gostava de utilizar as canções tradicionais da Beira Baixa nas aulas de Formação Musical?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

14. Qual pensa ser a importância da música tradicional na sociedade?

--	--

Prática de Ensino Supervisionada			
Inquérito 3			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco 		
Disciplina	Formação Musical	Data	05-05-2016
Professor Supervisor/Orientador	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Coorientador	Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	3º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau

Este Inquérito está inserido num trabalho de investigação do Mestrado em Ensino de Música e tem como objetivo conhecer a opinião dos alunos em relação ao uso da música tradicional na disciplina de Formação Musical. Todas as respostas são de preenchimento obrigatório. O Inquérito demora aproximadamente 15 minutos a completar.

I – Identificação do aluno

Nome do aluno				Sexo	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
Data de nascimento (dd/mm/aaaa)								
Instrumento que estuda	Há quantos anos estuda esse instrumento?							
Qual a escola regular que frequenta?				Ano de escolaridade				
Local de Residência (Localidade)								

II – Conhecimentos sobre música tradicional

1. O que entende por música tradicional?

2. Indique canções tradicionais que conhece.

3. Indique instrumentos musicais que associa à música tradicional.

--

4. Refira artistas/intérpretes/grupos que associa à música tradicional.

--

5. Indique conceitos que aprendeu nas aulas de Formação Musical com as canções tradicionais.

--

III – Posicionamento em relação à música tradicional

6. O estudo das canções tradicionais influenciou a sua vida musical?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	
Porquê?				

7. Considera pertinente/interessante abordar as canções tradicionais nas aulas de Formação Musical?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

8. Em que aspetos da Formação Musical, as canções tradicionais contribuíram para o seu desenvolvimento musical?

--

9. Qual pensa ser a importância da música tradicional para a sociedade?

--

10. A Formação Musical alterou a sua opinião inicial sobre as canções tradicionais?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

11. Mencione aspetos positivos da utilização das canções tradicionais na Formação Musical.
Justifique.

--

12. Refira aspetos negativos da utilização das canções tradicionais na Formação Musical.
Justifique.

--

13. Gostou de trabalhar com as canções tradicionais na Formação Musical?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

14. Gostaria de continuar a utilizar as canções tradicionais nas aulas de Formação Musical?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Porquê?			

Anexo C - Grelhas de Observação

Grelha 2 - Grelha sobre a 16ª aula de Formação Musical, lecionada a 21 de janeiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo		2015/2016		Duração		90 Minutos		Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco															
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período		2º Período		Nº de alunos		13		Recurso pedagógico		Don Solidon															
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data		21-01-2016		Aula nº		16		Sumário		<ul style="list-style-type: none">• Tema: canção tradicional – Análise auditiva – Canção <i>Don Solidon</i> (versão para orquestra e voz);• Ditado rítmico e de sons;• Ficha de trabalho sobre a canção: <i>Don Solidon</i>;															
Estagiário		Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Hora		15:00 Horas		Sala		Bach																			
Grelha de Observação																															
			Perceção Sonora e Musical																				Total Perceção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação		
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura																	
Valor	Designação	Pulsação	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos	Tonalidade		Cadências	Instrumentação						
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno		3	3		4	2	3	2	2			2	2	2	2	3	3	2	2	3			4	44	4	3	5	3	4	19
2	Aluno		3	2		4	2	3	3	2			2	2	3	2	3	3	2	2	3			3	44	4	5	5	4	3	21
3	Aluno		4	3		4	3	3	3	3			4	3	3	2	3	3	2	2	3			4	48	4	4	5	5	4	22
4	Aluno		4	4		4	4	4	3	3			4	3	4	2	3	3	2	3	3			4	53	5	4	5	3	4	21
5	Aluno		4	4		3	4	3	4	4			4	4	4	3	3	4	3	3	4			5	63	5	3	5	4	4	21
6	Aluno		3	4		4	3	3	4	4			3	4	4	3	3	4	3	3	4			5	61	4	3	5	4	4	20
7	Aluno		4	3		4	2	2	4	3			3	3	3	2	4	3	3	3	3			5	54	4	3	5	4	3	19
8	Aluno		3	3		4	2	2	3	4			3	3	4	2	3	3	2	3	3			4	51	4	4	5	4	4	21
9	Aluno		3	3		3	2	1	3	3			3	3	3	2	3	3	2	2	3			3	45	4	2	5	5	3	19
10	Aluno		5	3		5	3	5	3	4			3	3	4	2	3	3	2	3	3			3	57	5	5	5	3	3	21
11	Aluno		3	2		4	1	2	2	2			2	2	2	2	3	3	2	2	2			3	39	4	4	5	5	3	21
12	Aluno		4	4		3	3	2	2	2			3	3	2	2	3	3	2	3	3			4	48	4	3	5	3	4	19
13	Aluno		5	5		4	5	4	4	5			5	5	4	3	4	4	3	3	4			5	72	5	4	5	5	5	24

Grelha 3 - Grelha sobre a 17ª aula de Formação Musical, lecionada a 28 de janeiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo		2015/2016		Duração		90 Minutos		Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco															
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período		2º Período		Nº de alunos		13		Recurso pedagógico		Don Solidon															
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data		28-01-2016		Aula nº		17		Sumário		<ul style="list-style-type: none">• Correção do trabalho de casa;• Ditado rítmico;• Reconhecimento e entoação de intervalos e acordes em Mi menor;• Canção: <i>Don Solidon</i>;															
Grelha de Observação																															
		Percepção Sonora e Musical																				Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação			
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura									Participação - Empenho	Atitude perante a canção	Assiduidade - Pontualidade	Comportamento	Espírito crítico				
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos								Tonalidade	Cadências	Instrumentação
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno	4	2	2	2	3	3	3	1			3	1												24	1	2	5	1	4	13
2	Aluno	4	2	2	2	3	3	3	3			2	2												26	3	3	5	5	3	19
3	Aluno	5	3	4	4	4	3	4	4			4	4												39	4	4	5	3	4	20
4	Aluno	5	4	4	5	4	3	4	4			4	4												41	4	4	5	3	4	20
5	Aluno	5	4	4	5	4	4	4	5			5	4												44	5	5	5	4	5	24
6	Aluno	5	4	4	5	4	4	4	4			5	4												43	5	5	5	4	5	24
7	Aluno	5	4	4	4	2	3	2	4			4	4												36	4	4	5	3	4	20
8	Aluno	4	4	4	4	3	3	3	4			4	3												36	4	4	5	4	3	20
9	Aluno	4	2	2	3	3	3	3	3			3	2												28	3	3	5	5	3	19
10	Aluno	5	4	4	4	4	3	5	4			4	4												41	5	5	5	4	4	23
11	Aluno	4	2	2	3	3	3	3	2			2	2												26	3	3	5	5	3	19
12	Aluno	5	3	4	3	4	3	4	3			3	3												35	2	2	5	2	5	16
13	Aluno	5	5	5	5	4	4	4	5			5	5												47	5	5	5	5	5	25

Grelha 4 - Grelha sobre a 18ª aula de Formação Musical, lecionada a 04 de fevereiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo	2015/2016	Duração	90 Minutos	Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco																				
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período	2º Período	Nº de alunos	13	Recurso pedagógico	Moda das Sachas; Oh! És tão linda!																				
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data	04-02-2016	Aula nº	18	Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo de intervalos, escalas, acordes e cadências;• Ditado de sons;• Ditado rítmico com notas dadas em compasso 3/8;• Revisões para o teste/ficha de avaliação;																				
Grelha de Observação																															
		Percepção Sonora e Musical																		Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação					
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia					Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura																		
Valor	Designação	Pulsação	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e carácter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica		Intervalos característicos	Ritmos característicos	Tonalidade	Cadências	Instrumentação						
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno			2		3			1		2		1												9	2	2	5	3	4	16
2	Aluno			2		3			3		2		3												13	3	3	5	5	3	19
3	Aluno			3		4			4		3		4												18	4	4	5	3	4	20
4	Aluno			3		4			4		3		4												18	4	4	5	3	4	20
5	Aluno			4		4			5		4		5												22	5	5	5	4	5	24
6	Aluno			4		4			4		3		4												19	5	5	5	5	5	25
7	Aluno			4		3			3		3		4												17	4	4	5	4	4	21
8	Aluno			3		3			3		3		4												16	4	4	5	4	3	20
9	Aluno			2		3			3		3		3												15	3	3	5	5	3	19
10	Aluno			3		4			4		3		4												18	5	5	5	4	4	23
11	Aluno			2		3			2		2		2												11	3	3	5	5	3	19
12	Aluno			3		3			3		3		3												15	2	2	5	3	5	17
13	Aluno			4		4			5		4		5												22	5	5	5	5	5	25

Grelha 5 - Grelha sobre a 20ª aula de Formação Musical, lecionada a 18 de fevereiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																																
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo		2015/2016		Duração		90 Minutos		Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco																
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período		2º Período		Nº de alunos		13		Recurso pedagógico		Moda das Sachas; Oh! És tão linda!																
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data		18-02-2016		Aula nº		20		Sumário		<ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo - Entoação de frases melódicas – Leitura melódica a duas vozes;• Canção: Oh! És tão linda!• Compasso 3/8 – Leituras solfejadas – Transposição lida – Improvisação; Entrega dos testes;																
Grelha de Observação																																
		Percepção Sonora e Musical																				Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação				
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura																		
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos		Tonalidade	Cadências	Instrumentação							
0	Não aplicável																															
1	Não satisfaz																															
2	Satisfaz pouco																															
3	Satisfaz																															
4	Bom																															
5	Muito bom																															
Nº	Aluno																															
1	Aluno		3		3	4				1		3														13	1	1	5	1	3	11
2	Aluno		3		3	3				2		3														14	3	3	5	5	2	18
3	Aluno		3		4	4				4		4														19	3	3	5	3	4	18
4	Aluno		4		4	4				4		4														20	3	3	5	3	4	18
5	Aluno		4		5	4				4		5														22	4	4	5	4	4	21
6	Aluno		4		4	4				3		4														19	4	4	5	5	4	22
7	Aluno		4		5	3				4		4														20	4	3	5	3	3	18
8	Aluno		0		0	0				0		0														0	0	0	0	0	0	0
9	Aluno		3		3	3				3		3														15	3	3	5	5	2	18
10	Aluno		3		4	5				3		4														19	2	2	5	2	3	14
11	Aluno		3		3	3				2		2														13	3	3	5	5	2	18
12	Aluno		3		4	4				2		4														17	1	1	5	1	3	11
13	Aluno		5		5	3				5		5														23	4	5	5	5	5	24

Grelha 6 - Grelha sobre a 21ª aula de Formação Musical, lecionada a 25 de fevereiro de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																																
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo		2015/2016		Duração		90 Minutos		Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco																
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período		2º Período		Nº de alunos		13		Recurso pedagógico		Don Solidon																
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data		25-02-2016		Aula nº		21		Sumário		<ul style="list-style-type: none">• Correção do teste escrito;• Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes;• Leituras solfejadas em compasso 6/8;• Revisão das canções tradicionais já trabalhadas;																
Grelha de Observação																																
		Percepção Sonora e Musical																						Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação		
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura																		
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e carácter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos	Tonalidade	Cadências		Instrumentação							
0	Não aplicável																															
1	Não satisfaz																															
2	Satisfaz pouco																															
3	Satisfaz																															
4	Bom																															
5	Muito bom																															
Nº	Aluno																															
1	Aluno	4	3		3	3		3	1			4	1												22	1	3	5	1	4	14	
2	Aluno	4	3		3	3		3	2			2	2													22	3	3	5	5	3	19
3	Aluno	5	4		4	4		4	4			4	4													33	4	4	5	3	4	20
4	Aluno	5	4		4	4		4	4			4	4													33	4	4	5	3	4	20
5	Aluno	5	4		4	4		4	4			4	5													34	5	5	5	4	5	24
6	Aluno	5	4		4	4		4	4			4	4													33	5	5	5	4	5	24
7	Aluno	5	4		4	3		3	3			4	3													29	4	3	5	3	4	19
8	Aluno	4	4		4	3		3	3			4	4													29	4	4	5	4	3	20
9	Aluno	4	3		3	3		3	2			3	2													23	3	3	5	5	3	19
10	Aluno	5	4		4	4		5	4			4	4													34	5	5	5	4	4	23
11	Aluno	4	3		3	3		3	2			2	2													22	3	3	5	5	3	19
12	Aluno	4	3		4	4		3	3			3	3													27	2	3	5	1	5	16
13	Aluno	5	5		5	4		4	5			5	5													38	5	5	5	5	5	25

Grelha 7 - Grelha sobre a 22ª aula de Formação Musical, lecionada a 03 de março de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo		2015/2016		Duração		90 Minutos		Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco															
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período		2º Período		Nº de alunos		13		Recurso pedagógico		Moleirinha															
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data		03-03-2016		Aula nº		22		Sumário		<ul style="list-style-type: none">• Treino auditivo de intervalos e acordes;• Ditado de sons em Mi menor;• Ditado rítmico em compasso composto – Preparação para a canção: <i>Moleirinha</i>;• Análise auditiva de três versões da música <i>Moleirinha</i> – Com a partitura, análise, leituras e entoação;															
Grelha de Observação																															
		Perceção Sonora e Musical																				Total Perceção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação			
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura									Participação - Empenho	Atitude perante a canção	Assiduidade - Pontualidade	Comportamento	Espírito crítico				
Valor	Designação	Pulsação	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e carácter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos								Tonalidade	Cadências	Instrumentação
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno	3	2	2	3	3		3	1	1		3	1		3	2	3	4		2	2	2	2	3	45	1	1	5	1	3	11
2	Aluno	3	2	2	3	3		3	2	2		2	2		3	2	3	4		2	3	2	2	3	48	3	3	5	5	2	18
3	Aluno	4	3	4	4	3		3	4	4		3	4		3	3	3	4		3	4	3	3	4	66	3	3	5	3	4	18
4	Aluno	4	3	4	4	3		4	4	4		4	4		4	3	3	4		3	4	3	3	4	69	3	3	5	3	4	18
5	Aluno	4	4	4	4	3		4	4	4		4	4		4	3	4	4		4	4	3	3	4	72	4	4	5	4	4	21
6	Aluno	4	4	4	4	4		4	4	3		4	3		4	3	4	4		4	4	3	3	4	71	4	4	5	5	4	22
7	Aluno	4	4	4	3	3		3	4	3		4	3		4	3	4	4		3	4	3	3	4	64	4	3	5	3	3	18
8	Aluno	4	4	4	4	3		3	4	3		3	3		3	3	3	4		3	3	3	3	3	63	3	3	5	4	3	18
9	Aluno	3	3	3	3	3		3	2	3		3	2		3	3	3	4		3	2	2	2	3	54	2	2	5	2	3	14
10	Aluno	4	4	4	4	4		5	4	4		4	4		3	2	3	4		4	4	3	3	4	71	3	3	5	5	2	18
11	Aluno	3	3	2	3	3		3	2	2		2	2		3	2	3	4		2	2	2	2	3	48	3	3	5	5	2	18
12	Aluno	3	3	3	3	3		3	3	3		3	3		3	2	3	4		3	3	3	3	4	58	2	3	5	3	3	16
13	Aluno	5	5	5	5	4		4	5	5		5	5		4	3	4	4		5	5	4	5	5	87	4	5	5	5	5	24

Grelha 8 - Grelha sobre a 23ª aula de Formação Musical, lecionada a 10 de março de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																																
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo	2015/2016		Duração	90 Minutos		Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco																			
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período	2º Período		Nº de alunos	13		Recurso pedagógico	Don Solidon; Moleirinha;																			
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data	10-03-2016		Aula nº	23		Sumário	<ul style="list-style-type: none">Solfejo e ritmo – Leituras da página 30 do Manual Jeux de Rythmes et Jeux de Clés de Jean-Clément Jollet;Treino auditivo de intervalos, escalas e acordes;Canções: <i>Moleirinha</i> e <i>Don Solidon</i> – Reforço do trabalho realizado nas aulas e entoação a duas vozes;																			
Grelha de Observação																																
		Perceção Sonora e Musical																				Total Perceção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação				
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura																		
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinção – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e carácter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos		Tonalidade	Cadências	Instrumentação							
0	Não aplicável																															
1	Não satisfaz																															
2	Satisfaz pouco																															
3	Satisfaz																															
4	Bom																															
5	Muito bom																															
Nº	Aluno																															
1	Aluno	3	2		3	3		3	1			3	1												19	2	3	5	1	4	15	
2	Aluno	3	2		3	3		3	2			2	2													20	3	3	5	5	3	19
3	Aluno	4	3		4	4		4	4			4	4													31	4	4	5	3	4	20
4	Aluno	4	3		4	4		4	4			4	4													31	4	4	5	3	4	20
5	Aluno	3	4		5	4		4	5			4	4													33	5	5	5	4	5	24
6	Aluno	4	4		4	4		4	4			4	4													32	5	5	5	4	5	24
7	Aluno	4	4		5	2		2	3			4	3													27	4	4	5	3	4	20
8	Aluno	4	3		4	3		3	3			4	3													27	4	4	5	4	3	20
9	Aluno	3	2		3	3		3	2			2	2													20	3	3	5	5	3	19
10	Aluno	4	3		4	4		5	4			4	4													37	5	5	5	4	4	23
11	Aluno	3	2		3	3		3	2			2	2													20	3	3	5	5	3	19
12	Aluno	4	3		4	4		4	3			3	3													28	3	3	5	2	5	18
13	Aluno	5	4		5	4		4	5			5	5													37	5	5	5	5	5	25

Grelha 9 - Grelha sobre a 24ª aula de Formação Musical, lecionada a 17 de março de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo		2015/2016		Duração		90 Minutos		Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco															
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período		2º Período		Nº de alunos		13		Recurso pedagógico		Aurora															
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data		17-03-2016		Aula nº		24		Sumário		<ul style="list-style-type: none">Treino auditivo - Ditado de sons e rítmico;Canção <i>Aurora</i>;Autoavaliação.															
Grelha de Observação																															
		Perceção Sonora e Musical																				Total Perceção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação			
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura									Participação - Empenho	Atitude perante a canção	Assiduidade - Pontualidade	Comportamento	Espírito crítico				
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e carácter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos								Tonalidade	Cadências	Instrumentação
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno	4	3	3	4	3		3	0	0		3	1												24	1	1	4	1	4	11
2	Aluno	4	3	3	3	3		3	3	3		2	3												30	3	4	5	4	4	20
3	Aluno	4	4	4	4	4		4	0	0		3	4												31	3	4	4	2	4	17
4	Aluno	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0												0	0	0	0	0	0	0
5	Aluno	5	4	4	5	4		4	5	4		4	4												43	5	5	5	4	4	23
6	Aluno	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0												0	0	0	0	0	0	0
7	Aluno	5	4	4	5	3		3	4	3		3	4												38	2	3	5	4	4	18
8	Aluno	5	4	4	4	3		4	4	4		3	4												39	4	4	5	4	3	20
9	Aluno	4	3	3	3	3		3	3	2		2	2												28	3	4	5	5	3	20
10	Aluno	5	4	4	4	5		5	0	0		3	3												33	4	4	4	4	4	20
11	Aluno	4	3	3	3	3		3	3	4		2	2												30	1	2	5	5	3	16
12	Aluno	4	3	3	4	4		4	0	0		3	3												28	1	1	4	1	5	12
13	Aluno	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0												0	0	0	0	0	0	0

Grelha 10 - Grelha sobre a 27ª aula de Formação Musical, lecionada a 21 de abril de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo	2015/2016	Duração	90 Minutos	Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco																				
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período	3º Período	Nº de alunos	13	Recurso pedagógico	As Raparigas do Fratel																				
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data	21-04-2016	Aula nº	27	Sumário	<ul style="list-style-type: none">Os acordes invertidos de três sons e de sétima;Exercícios de aplicação de conhecimentos com ficha de trabalho;Trabalho com a canção tradicional: <i>As Raparigas do Fratel</i>.																				
Grelha de Observação																															
		Perceção Sonora e Musical																				Total Perceção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação			
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura									Participação - Empenho	Atitude perante a canção	Assiduidade - Pontualidade	Comportamento	Espírito crítico				
Valor	Designação	Pulsuação	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos								Tonalidade	Cadências	Instrumentação
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25					
1	Aluno	3			3	3		3				3													15	2	1	5	1	3	12
2	Aluno	3			3	3		3				3													15	4	5	5	5	3	22
3	Aluno	4			4	4		3				4													19	3	2	5	2	4	16
4	Aluno	4			5	4		3				4													20	4	4	5	4	4	21
5	Aluno	4			5	4		4				4													21	4	5	5	4	4	22
6	Aluno	4			4	4		4				4													20	5	5	5	4	4	23
7	Aluno	4			4	3		3				4													18	4	4	5	4	4	21
8	Aluno	4			4	4		3				4													19	4	4	5	5	4	22
9	Aluno	3			3	3		3				3													15	4	5	5	5	3	22
10	Aluno	4			4	5		5				4													22	4	5	5	4	4	22
11	Aluno	3			3	3		3				3													15	4	5	5	5	3	22
12	Aluno	4			3	3		3				3													16	2	2	5	2	5	16
13	Aluno	5			5	5		4				5													24	5	5	5	5	5	25

Grelha 11 - Grelha sobre a 28ª aula de Formação Musical, lecionada a 28 de abril de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo		2015/2016		Duração		90 Minutos		Escola		Conservatório Regional de Castelo Branco															
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período		3º Período		Nº de alunos		13		Recurso pedagógico		As Armas do Meu Adufe															
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data		28-04-2016		Aula nº		28		Sumário		<div>• Treino auditivo;</div> <div>• Reconhecimento de intervalos e acorde - Ditado de sons;</div> <div>• Ditado rítmico em compasso composto;</div> <div>• Leitura rítmica e solfejada em compasso composto;</div> <div>• Trabalho com a canção tradicional: <i>As Armas do Meu Adufe</i>.</div>															
Grelha de Observação																															
		Percepção Sonora e Musical																				Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação			
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia						Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura									Participação - Empenho	Atitude perante a canção	Assiduidade - Pontualidade	Comportamento	Espírito crítico				
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinção – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos								Tonalidade	Cadências	Instrumentação
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno	4	3	2	3	3		2	2	3		2	2												27	2	1	5	1	4	13
2	Aluno	4	3	2	3	3		3	3	3		3	3												30	4	5	5	5	3	22
3	Aluno	4	4	3	4	4		4	4	4		4	4												39	2	2	5	2	4	15
4	Aluno	4	4	3	4	4		4	5	5		4	4												41	4	4	5	4	4	21
5	Aluno	4	4	4	4	4		5	5	5		4	5												43	4	5	5	4	4	22
6	Aluno	4	4	4	4	4		5	4	5		4	5												42	5	5	5	4	4	23
7	Aluno	5	5	4	4	3		4	4	4		4	4												40	4	4	5	4	4	21
8	Aluno	4	4	4	4	3		4	4	4		4	4												38	4	4	5	5	4	22
9	Aluno	4	3	2	3	3		3	3	3		3	3												30	4	5	5	5	3	22
10	Aluno	4	4	3	4	5		4	4	4		4	4												41	4	5	5	4	4	22
11	Aluno	3	3	2	3	3		3	2	2		2	3												26	4	5	5	5	3	22
12	Aluno	4	3	2	3	3		2	2	3		3	2												28	2	2	5	2	4	15
13	Aluno	5	5	4	5	4		5	5	5		5	5												47	5	5	5	5	5	25

Grelha 12 - Grelha sobre a 30ª aula de Formação Musical, lecionada a 12 de maio de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo	2015/2016		Duração	90 Minutos		Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco																		
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período	3º Período		Nº de alunos	13		Recurso pedagógico	Moda do Entrudo																		
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data	12-05-2016		Aula nº	30		Sumário	<ul style="list-style-type: none">• Análise auditiva de excertos musicais - A forma musical;• Ditado de sons;• Simbologia musical;• Leituras solfejadas do método de Jean-Clément Jollet (IV Volume);• Trabalho com a canção tradicional: <i>Moda do Entrudo</i>.																		
Grelha de Observação																															
		Percepção Sonora e Musical																				Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação			
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia					Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura										Participação - Empenho	Atitude perante a canção	Assiduidade - Pontualidade	Comportamento	Espírito crítico				
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos								Tonalidade	Cadências	Instrumentação
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno	4			3	2		2		2		3			3	3	3							3	32	1	1	5	1	4	12
2	Aluno	4			3	3		3		3		4			3	3	3							4	37	4	4	5	5	3	21
3	Aluno	4			4	4		4		4		4			4	4	4							4	44	4	4	5	4	4	21
4	Aluno	4			4	4		4		4		5			4	4	4							4	45	4	4	5	5	4	22
5	Aluno	4			5	4		4		5		5			5	4	4							5	50	5	4	5	5	4	23
6	Aluno	4			5	4		4		4		5			5	4	4							5	49	5	4	5	5	4	23
7	Aluno	4			4	4		4		4		4			4	4	3							5	44	5	4	5	5	4	23
8	Aluno	0			0	0		0		0		0			0	0	0							0	0	0	0	0	0	0	0
9	Aluno	0			0	0		0		0		0			0	0	0							0	0	0	0	0	0	0	0
10	Aluno	4			4	5		5		4		5			4	4	4							5	49	5	4	5	5	5	24
11	Aluno	4			3	3		3		3		3			3	3	3							4	36	4	4	5	5	3	21
12	Aluno	4			4	3		3		4		4			4	3	4							4	41	3	4	5	2	4	18
13	Aluno	5			5	4		4		5		5			5	4	4							5	51	5	4	5	5	5	24

Grelha 13 - Grelha sobre a 31ª aula de Formação Musical, lecionada a 19 de maio de 2016.

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música – Opção de Formação Musical e Música de Conjunto																															
Disciplina - Ano		Formação Musical – 4º Grau				Ano Letivo	2015/2016		Duração	90 Minutos		Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco																		
Professor Supervisor		Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Período	3º Período		Nº de alunos	13		Recurso pedagógico	Don Solidon; Raparigas do Fratel; Moleirinha;																		
Professor Cooperante		Ana Margarida Leão				Data	19-05-2016		Aula nº	31		Sumário	<ul style="list-style-type: none">Leituras rítmicas – Trabalho com células rítmicas do tempo simples – Memorização – Ditado rítmico;Definição de síncopa e quiáltera;Análise auditiva;Entoação das canções: <i>Don Solidon</i>, <i>Moleirinha</i> e <i>As Raparigas do Fratel</i>.																		
Grelha de Observação																															
		Percepção Sonora e Musical																				Total Percepção Sonora e Musical	Interesse e Motivação					Total Interesse e Motivação			
Escala de avaliação:		Ritmo				Melodia				Harmonia		Análise auditiva – Análise da partitura																			
Valor	Designação	Pulsção	Coordenação motora	Ditado rítmico	Leitura rítmica	Afinação – Entoação	Transposição	Fraseado - Articulação	Reconhecimento auditivo de intervalos	Ditado de sons	Ditado melódico	Leitura melódica	Reconhecimento de acordes	Cadências	Andamento e caráter	Forma	Compasso	Elementos de dinâmica	Elementos de agógica	Intervalos característicos	Ritmos característicos		Tonalidade	Cadências	Instrumentação						
0	Não aplicável																														
1	Não satisfaz																														
2	Satisfaz pouco																														
3	Satisfaz																														
4	Bom																														
5	Muito bom																														
Nº	Aluno																														
1	Aluno	4	4	3	4	3		3				4			3	3	3			3	3			4	44	3	3	5	3	4	18
2	Aluno	4	4	3	4	3		3				3			3	3	3			3	3			4	43	4	4	5	5	3	21
3	Aluno	4	4	4	5	4		4				4			4	4	3			3	4			4	51	4	4	5	4	4	21
4	Aluno	4	5	4	5	4		4				5			4	4	3			4	4			5	55	4	4	5	5	4	22
5	Aluno	4	5	5	5	4		5				5			4	4	4			5	5			5	60	5	5	5	5	4	24
6	Aluno	4	5	4	5	4		5				5			4	4	4			4	5			5	58	5	5	5	5	4	24
7	Aluno	4	4	3	4	3		4				4			3	4	3			3	4			4	47	5	4	5	5	3	22
8	Aluno	4	4	4	4	3		3				4			3	4	3			3	3			4	46	4	4	5	5	3	21
9	Aluno	4	4	3	4	3		3				3			3	4	3			3	3			4	44	4	4	5	5	4	22
10	Aluno	4	4	5	5	5		5				4			4	3	3			4	4			5	55	5	5	5	5	4	24
11	Aluno	3	3	3	3	3		3				3			3	3	3			3	3			4	40	4	4	5	5	3	21
12	Aluno	4	4	4	4	3		3				4			4	4	3			3	3			4	47	4	4	5	3	4	20
13	Aluno	5	5	5	5	4		5				5			5	5	4			5	5			5	63	5	5	5	5	4	24

Anexo D - Gráficos - Avaliação das Grelhas de Observação

De seguida, apresentamos os gráficos que resultaram da análise das grelhas de observação.

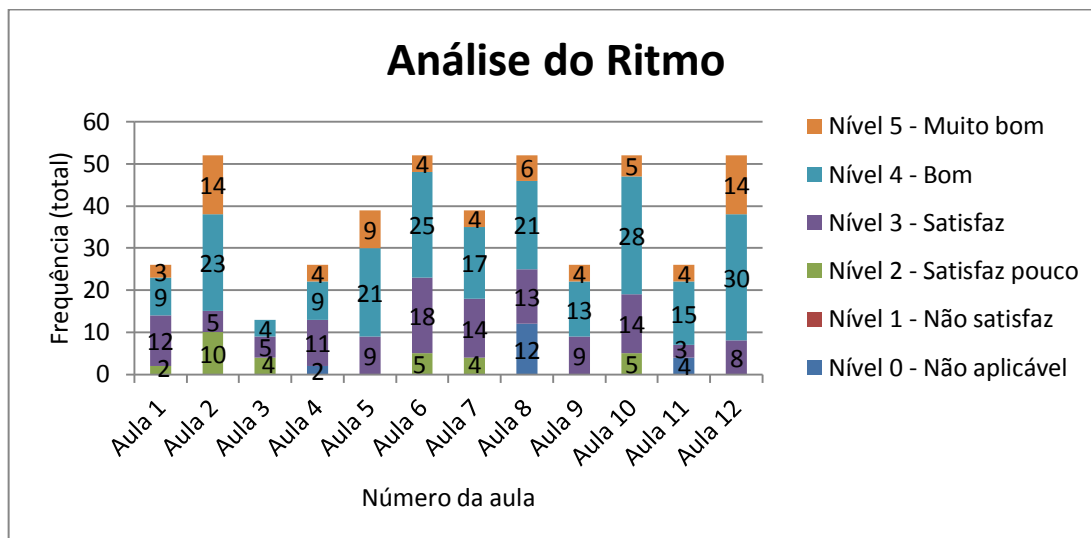


Gráfico 68 - Conteúdo “análise do ritmo” dos alunos de Formação Musical.

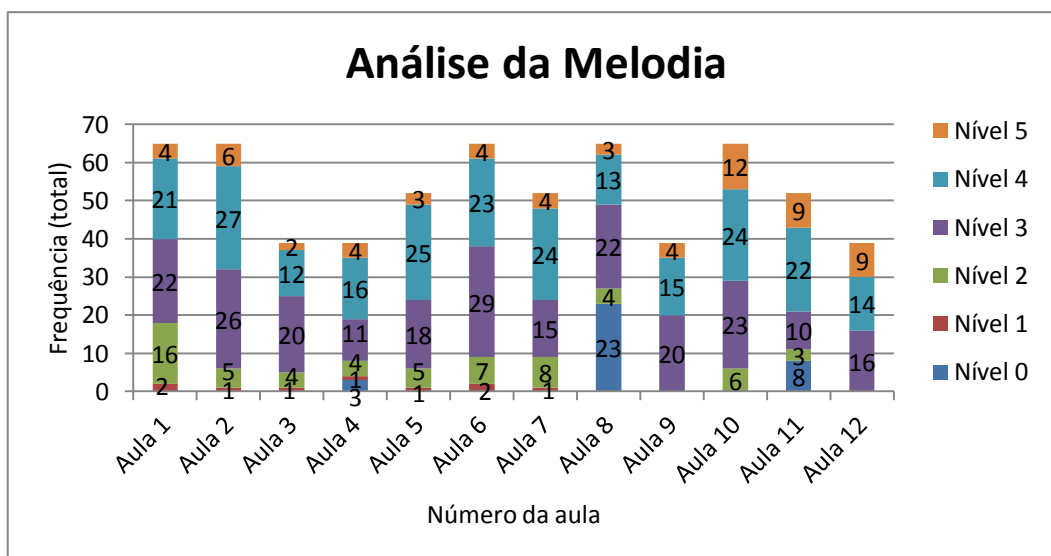


Gráfico 69 - Conteúdo “análise da melodia” dos alunos de Formação Musical.

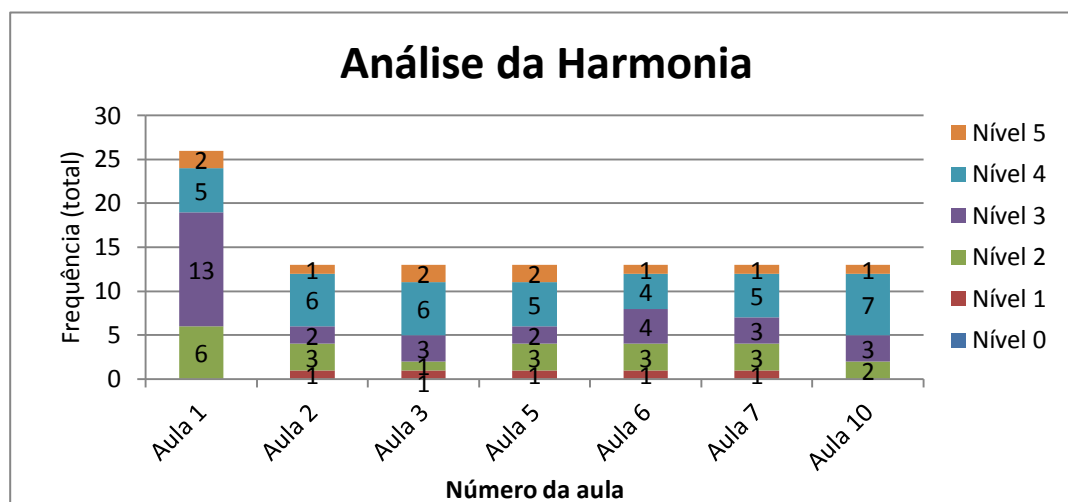


Gráfico 70 - Conteúdo “análise da harmonia” dos alunos de Formação Musical.

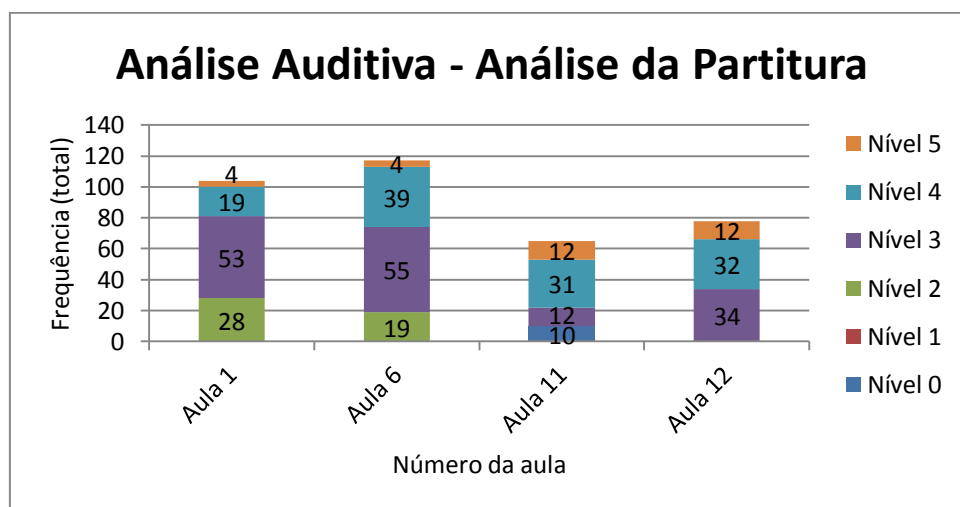


Gráfico 71 - Conteúdo “análise auditiva - análise da partitura” dos alunos de Formação Musical.

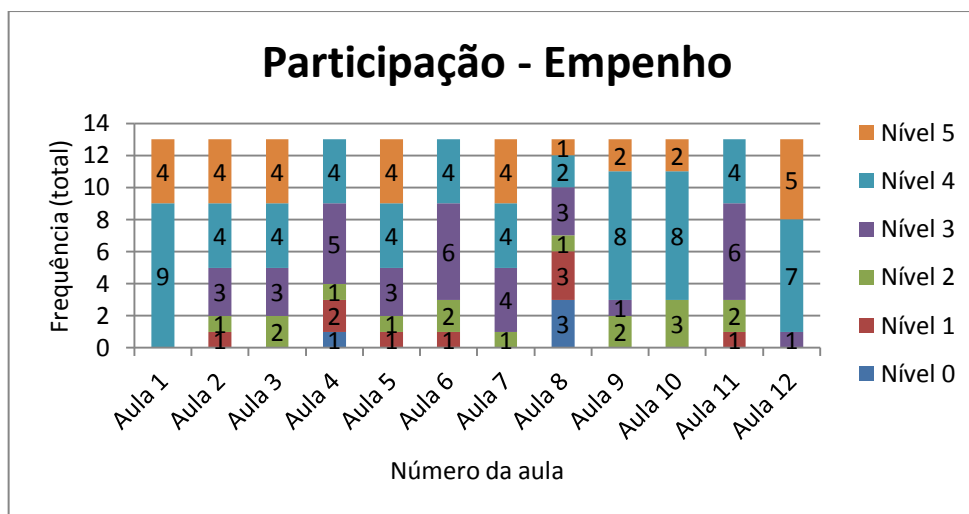


Gráfico 72 - Conteúdo “participação - empenho” dos alunos de Formação Musical.

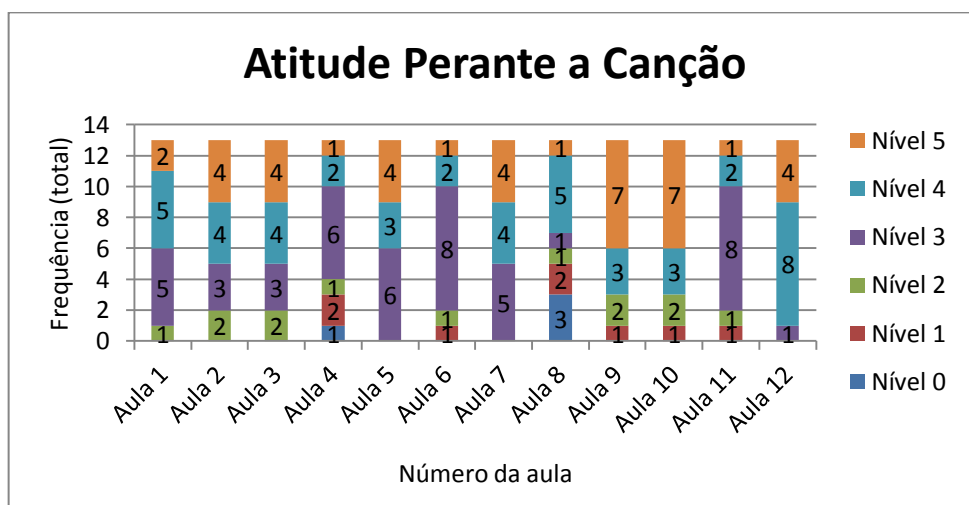


Gráfico 73 - Conteúdo “atitude perante a canção” dos alunos de Formação Musical.

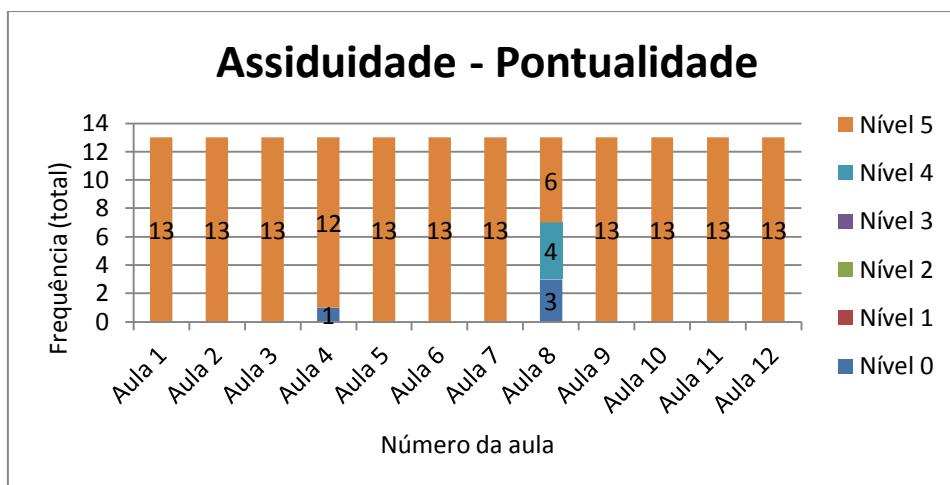


Gráfico 74 - Conteúdo “assiduidade - pontualidade” dos alunos de Formação Musical.

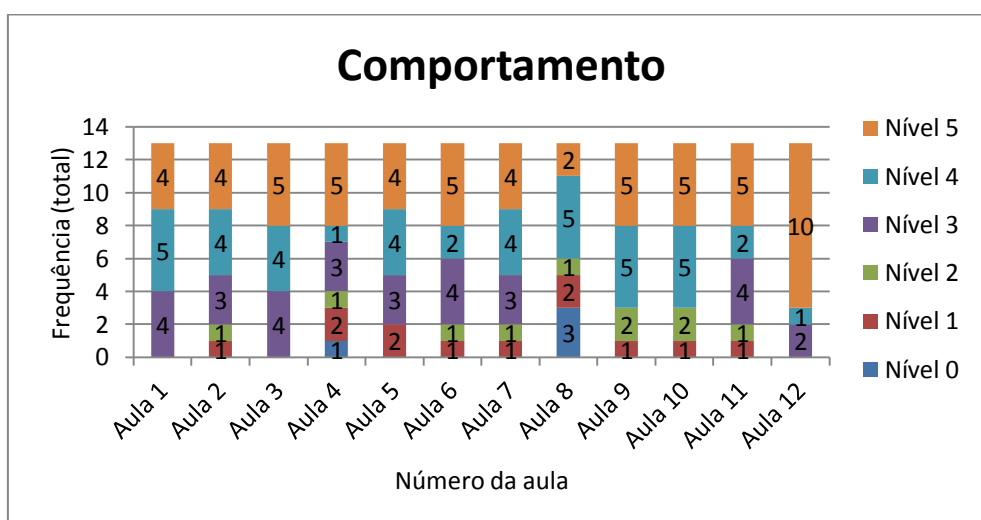


Gráfico 75 - Conteúdo “comportamento” dos alunos de Formação Musical.

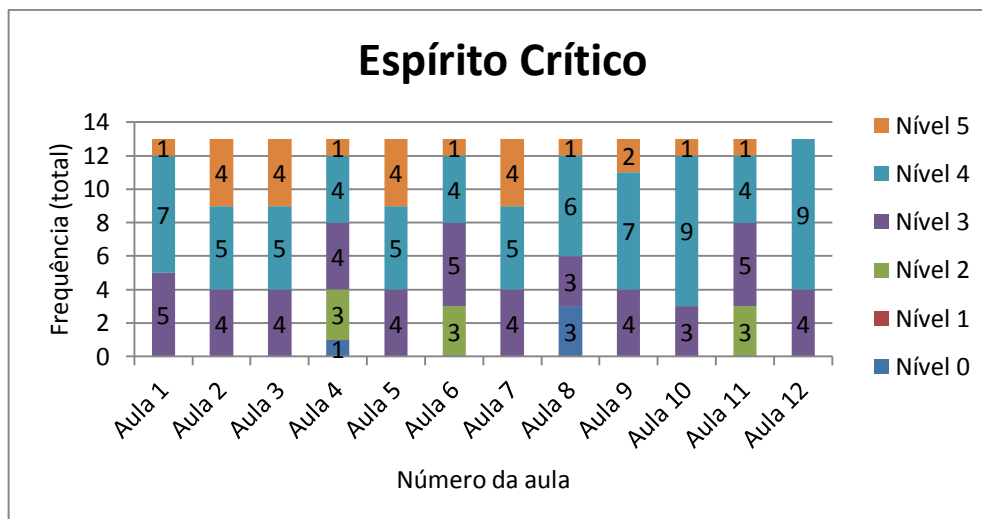


Gráfico 76 - Conteúdo “espírito crítico” dos alunos de Formação Musical.

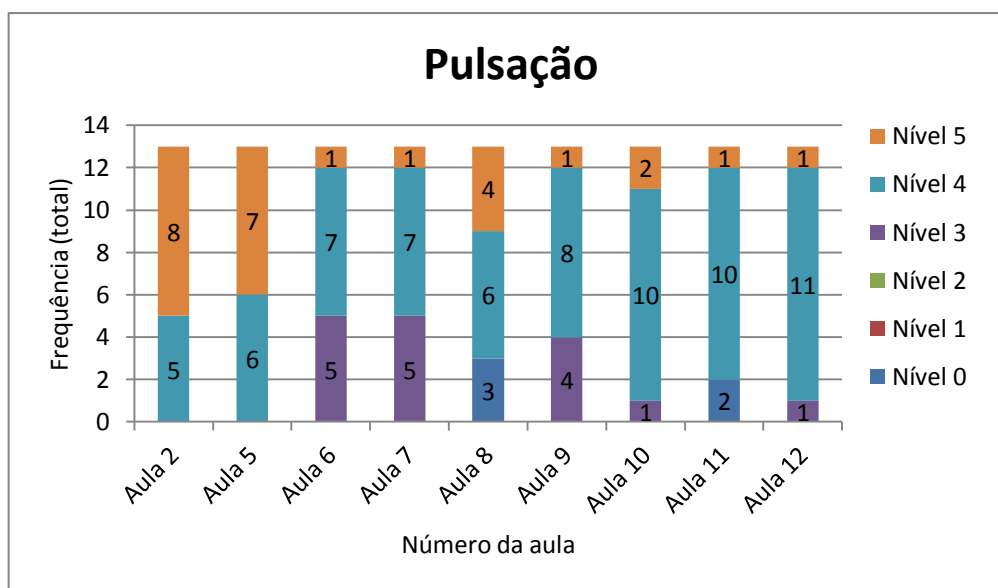


Gráfico 77 - Conteúdo “pulsação” dos alunos de Formação Musical.

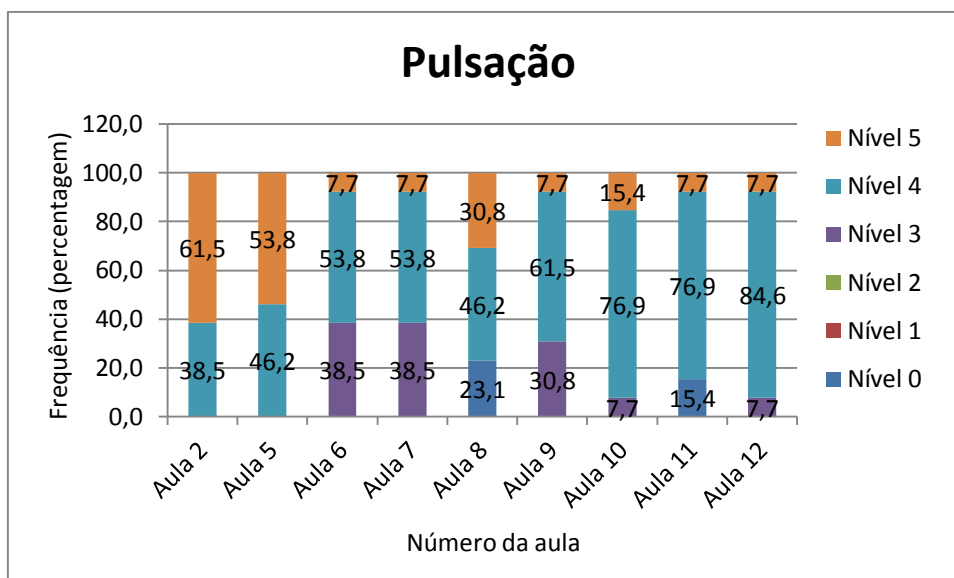


Gráfico 78 - Conteúdo “pulsação”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

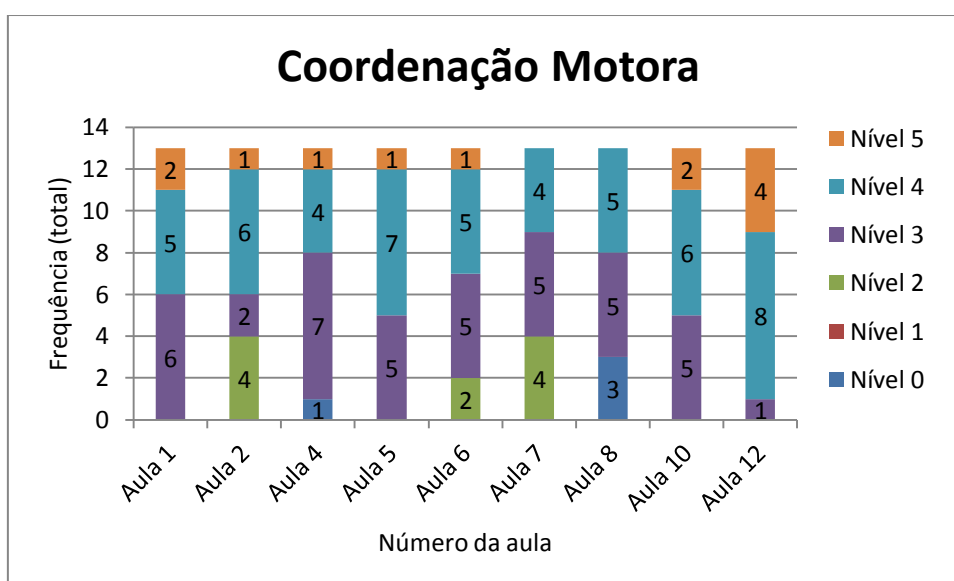


Gráfico 79 - Conteúdo “coordenação motora” dos alunos de Formação Musical.

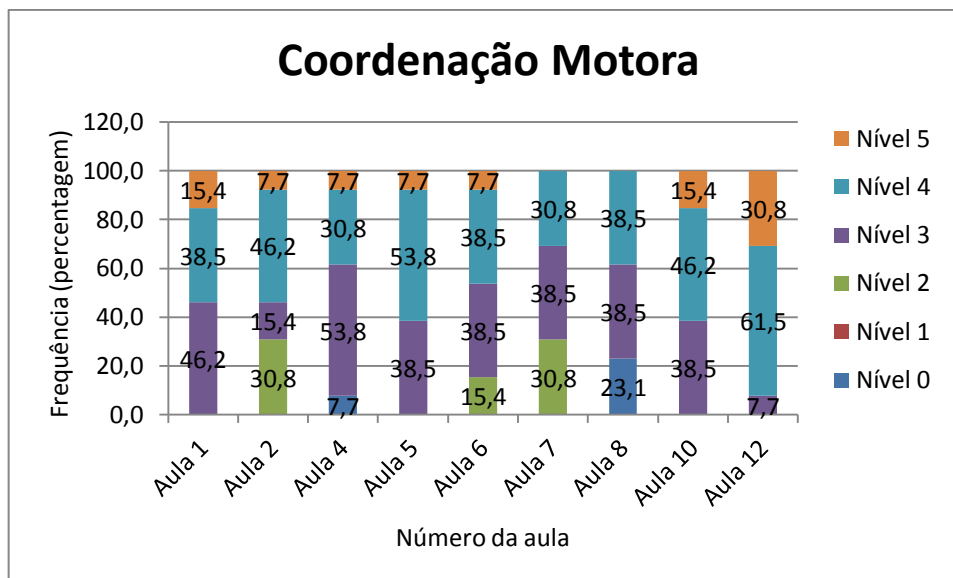


Gráfico 80 - Conteúdo “coordenação motora”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

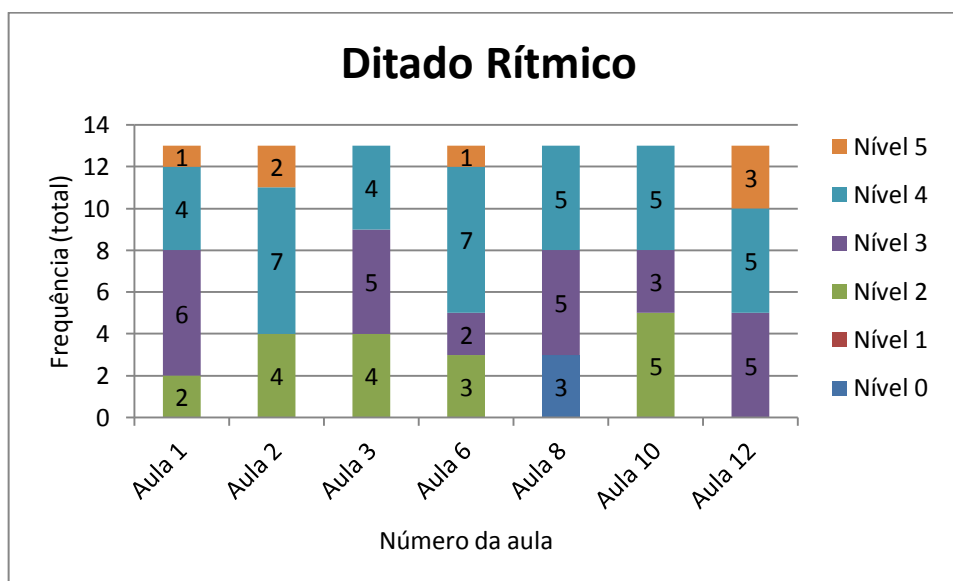


Gráfico 81 - Conteúdo “ditado rítmico” dos alunos de Formação Musical.

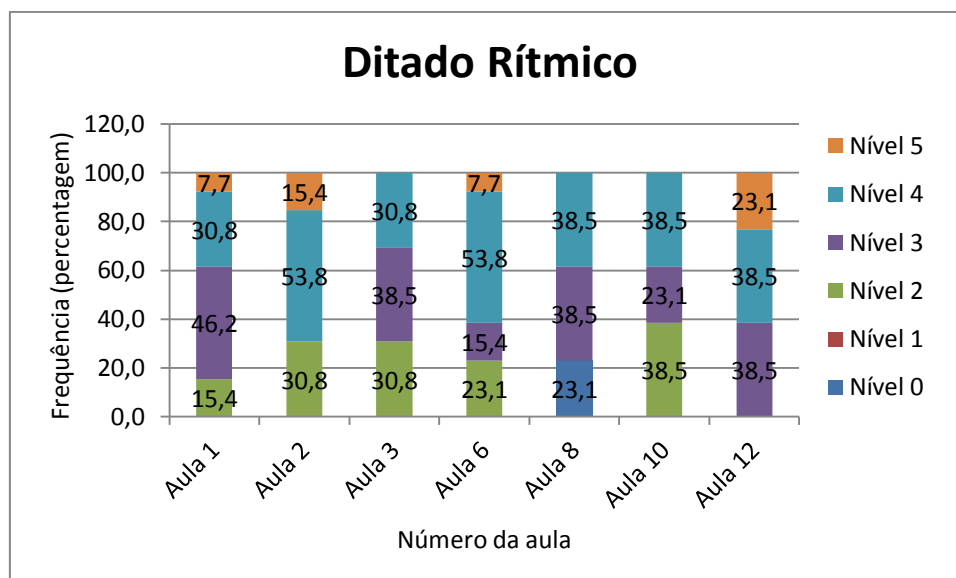


Gráfico 82 - Conteúdo “ditado rítmico”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

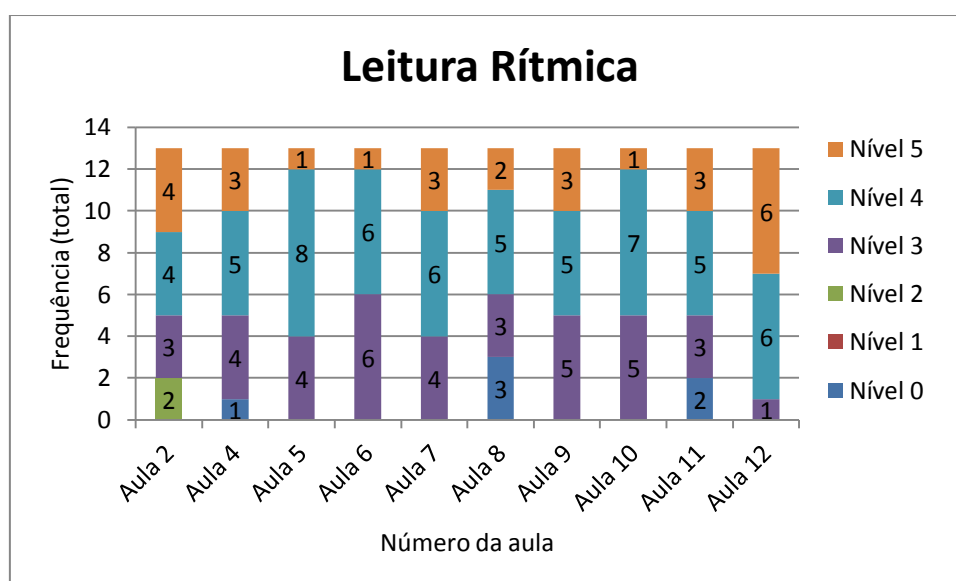


Gráfico 83 - Conteúdo “leitura rítmica” dos alunos de Formação Musical.

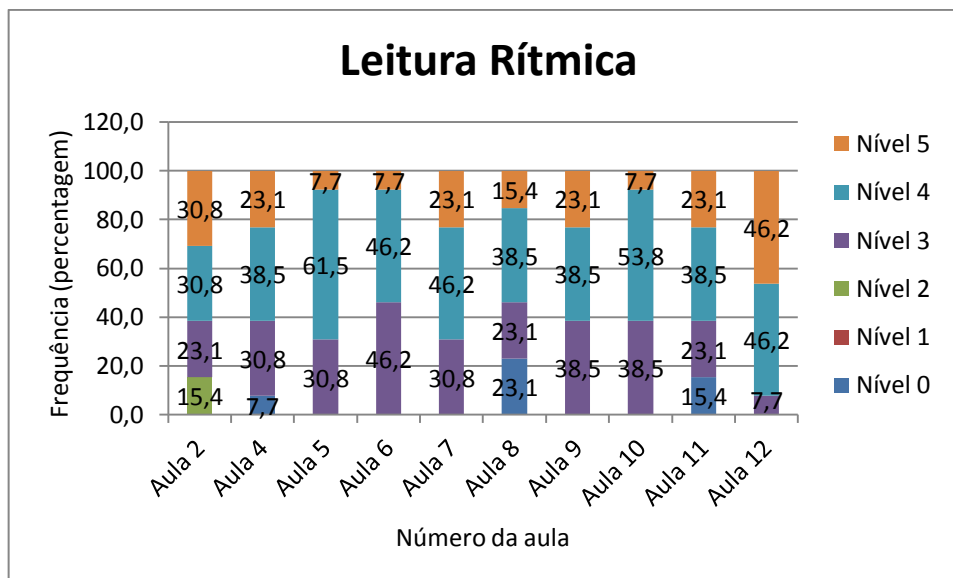


Gráfico 84 - Conteúdo “leitura rítmica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

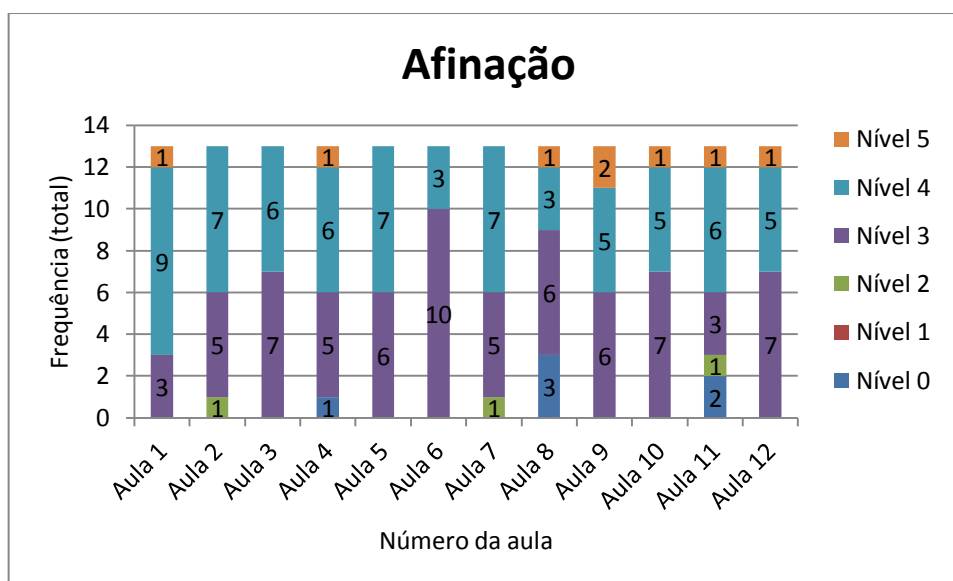


Gráfico 85 - Conteúdo “afinação” dos alunos de Formação Musical.

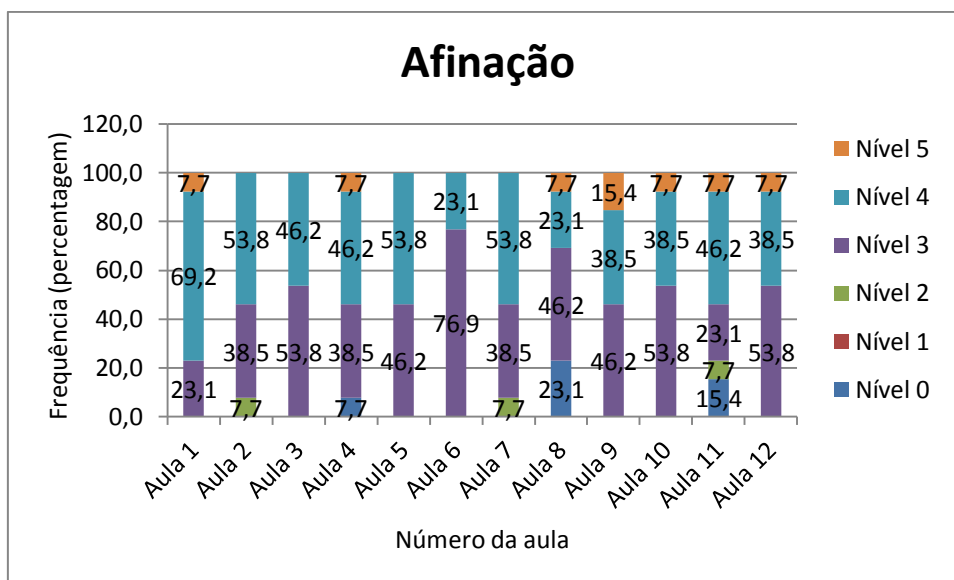


Gráfico 86 - Conteúdo “afinação”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

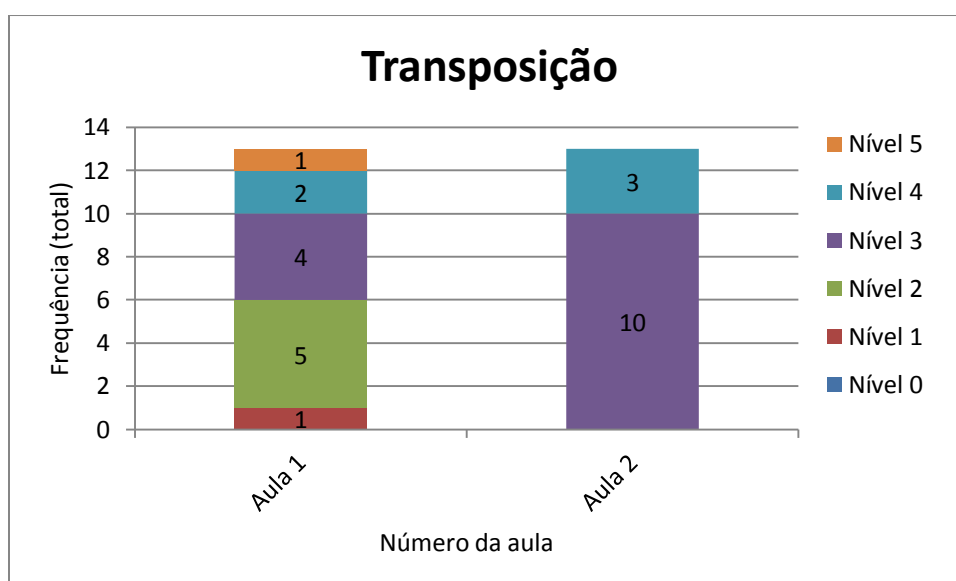


Gráfico 87 - Conteúdo “transposição” dos alunos de Formação Musical.

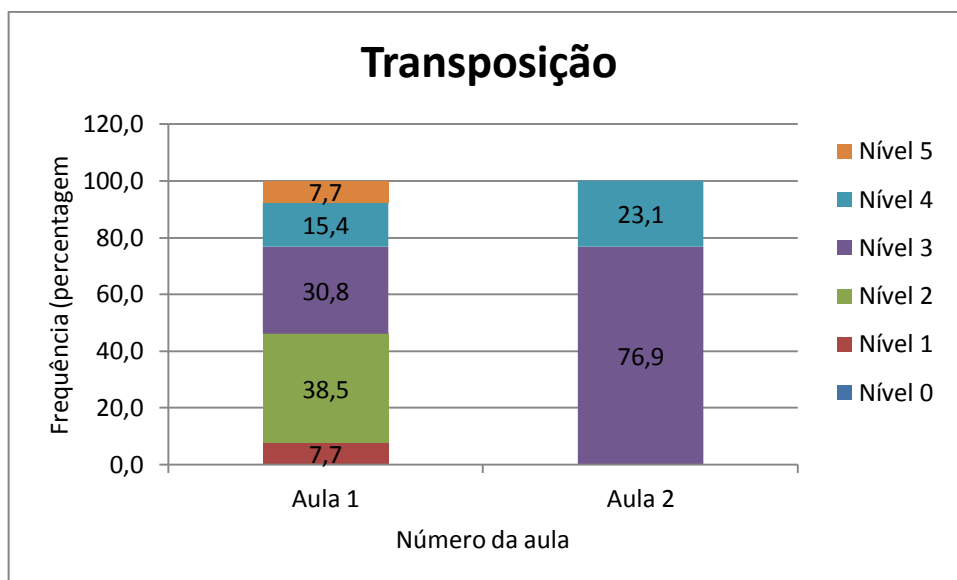


Gráfico 88 - Conteúdo “transposição”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

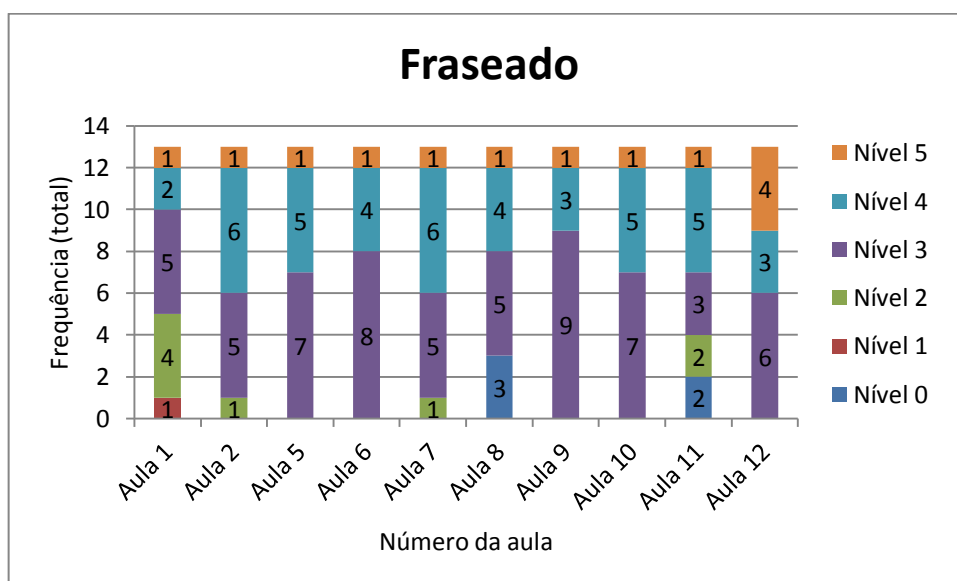


Gráfico 89 - Conteúdo “fraseado” dos alunos de Formação Musical.

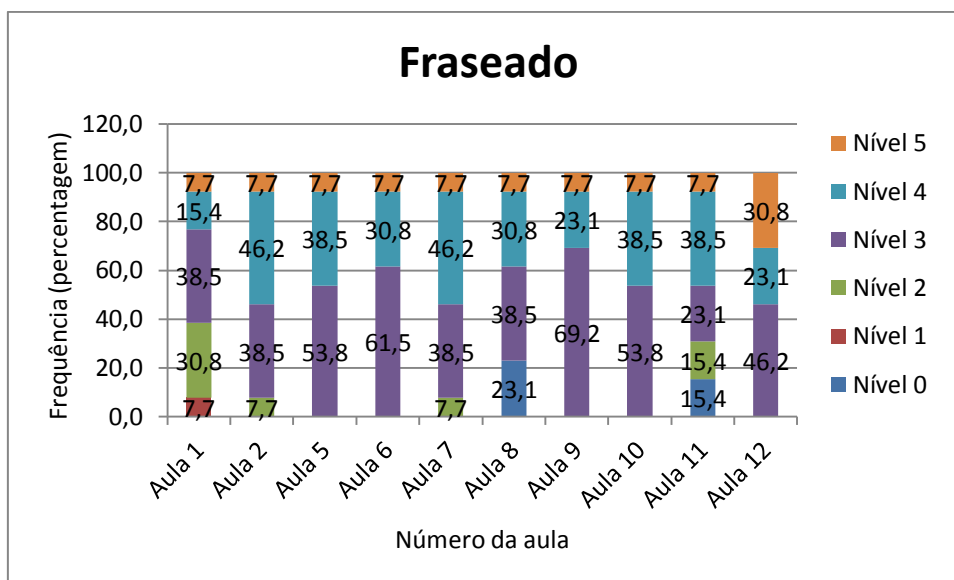


Gráfico 90 - Conteúdo “fraseado”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

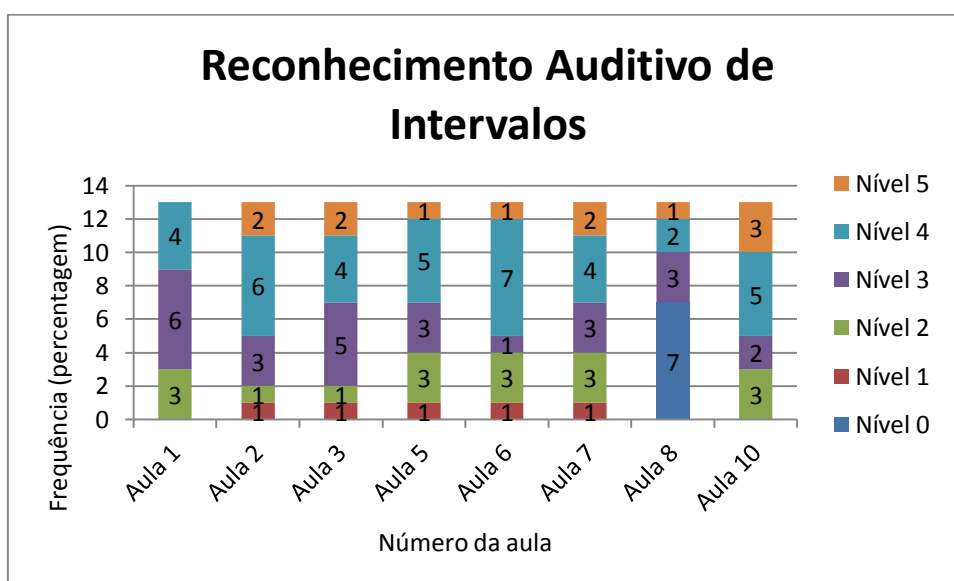


Gráfico 91 - Conteúdo “reconhecimento auditivo de intervalos” dos alunos de Formação Musical.

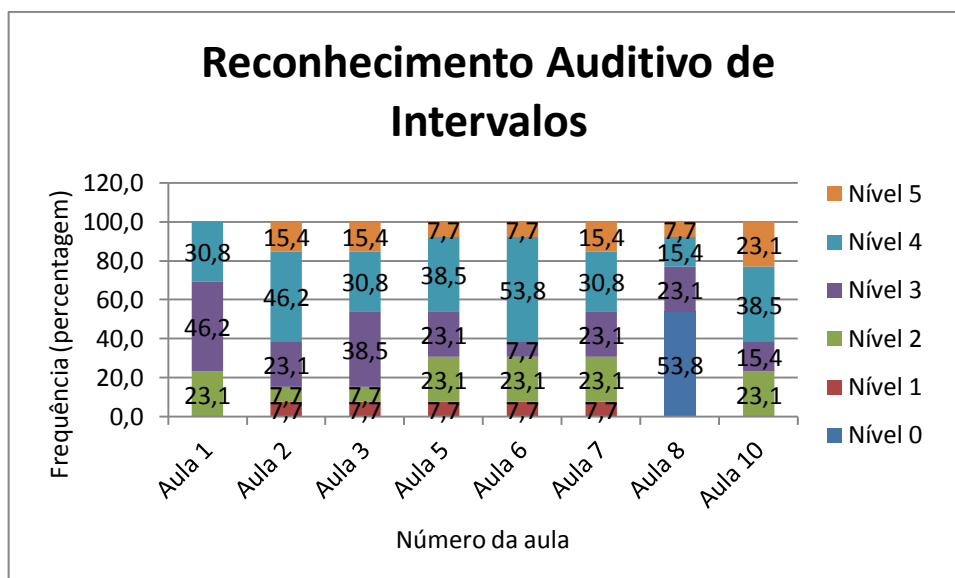


Gráfico 92 - Conteúdo “reconhecimento auditivo de intervalos”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

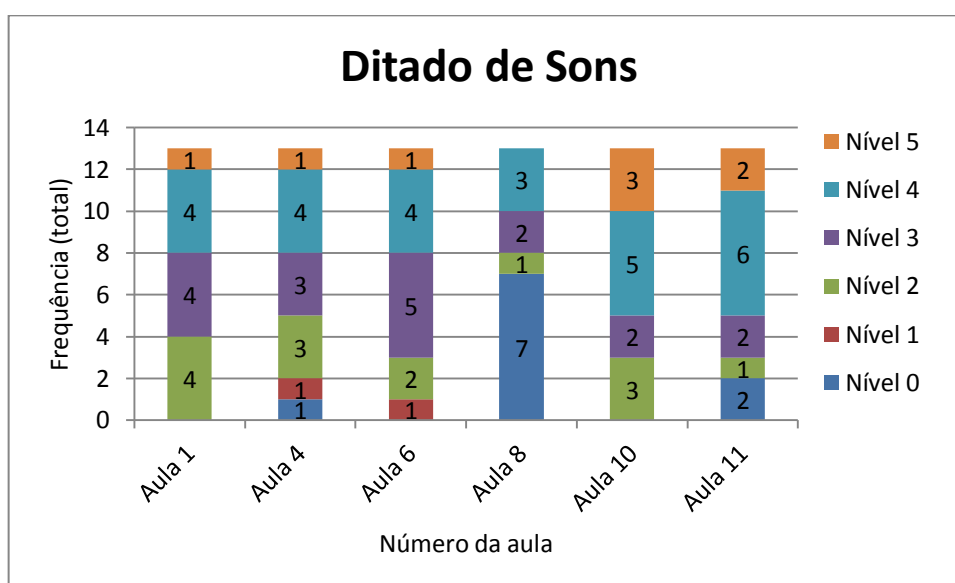


Gráfico 93 - Conteúdo “ditado de sons” dos alunos de Formação Musical.

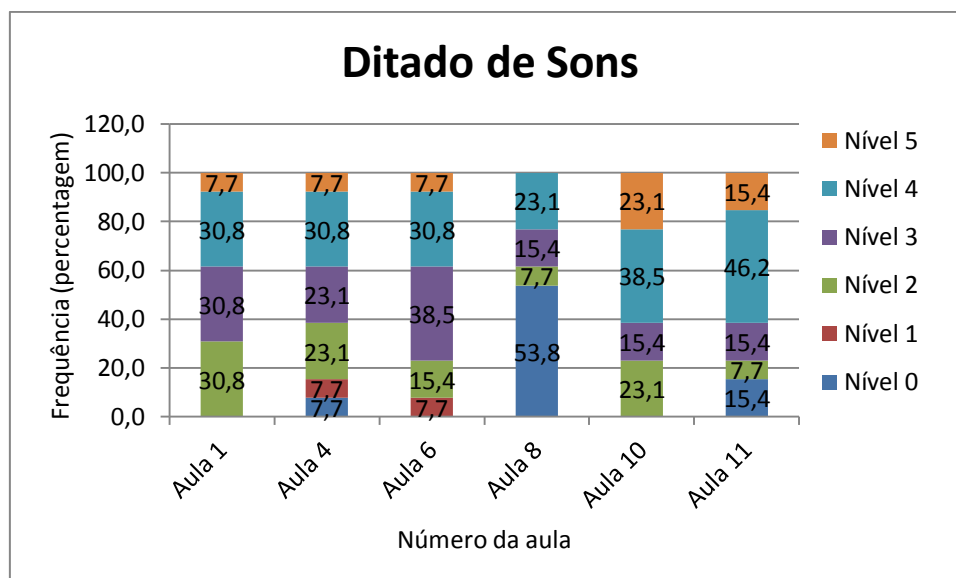


Gráfico 94 - Conteúdo “ditado de sons”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

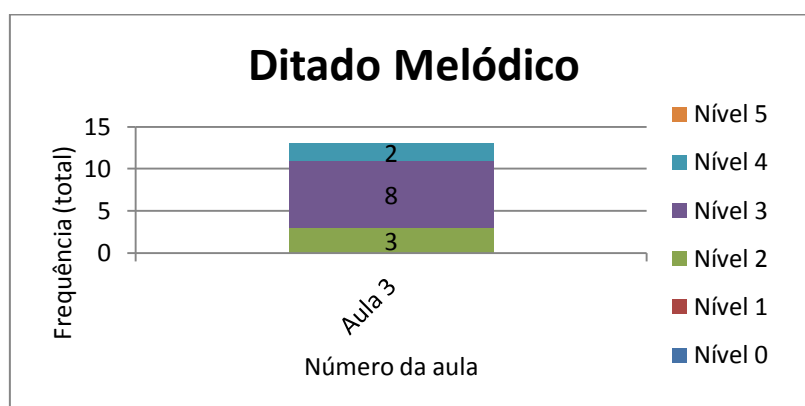


Gráfico 95 - Conteúdo “ditado melódico” dos alunos de Formação Musical.

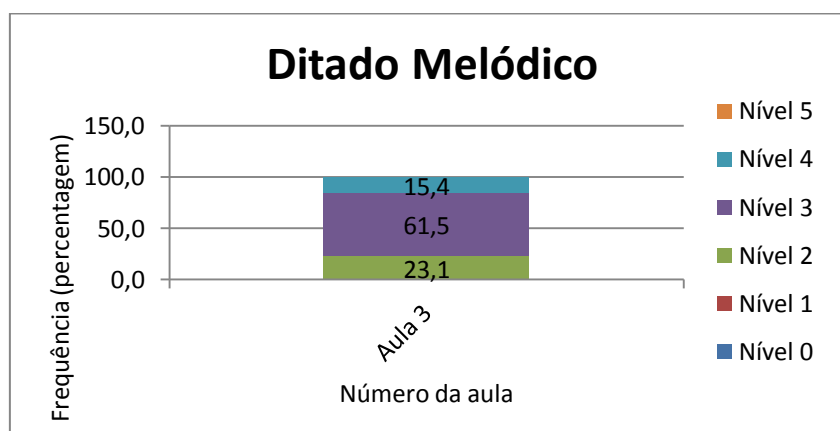


Gráfico 96 - Conteúdo “ditado melódico”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

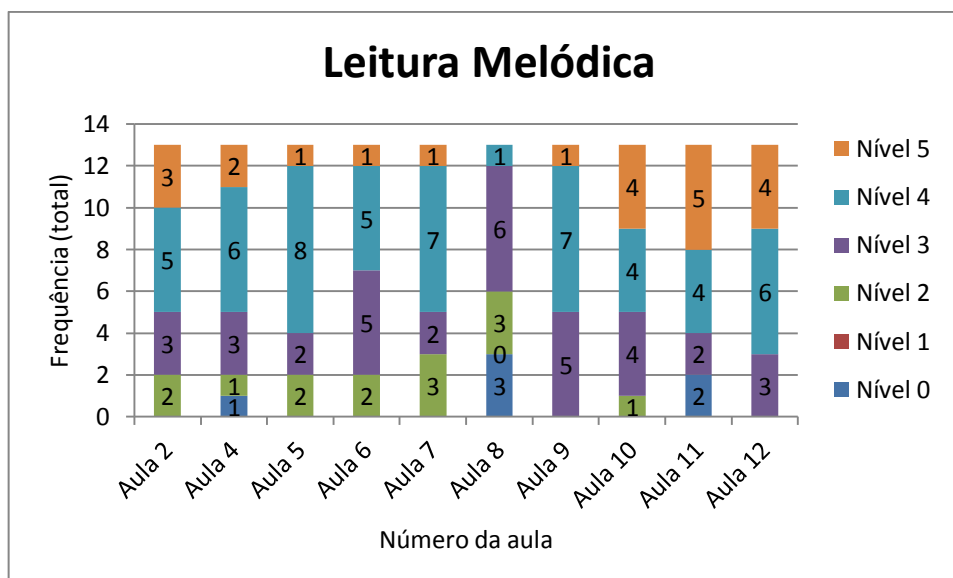


Gráfico 97 - Conteúdo “leitura melódica” dos alunos de Formação Musical.

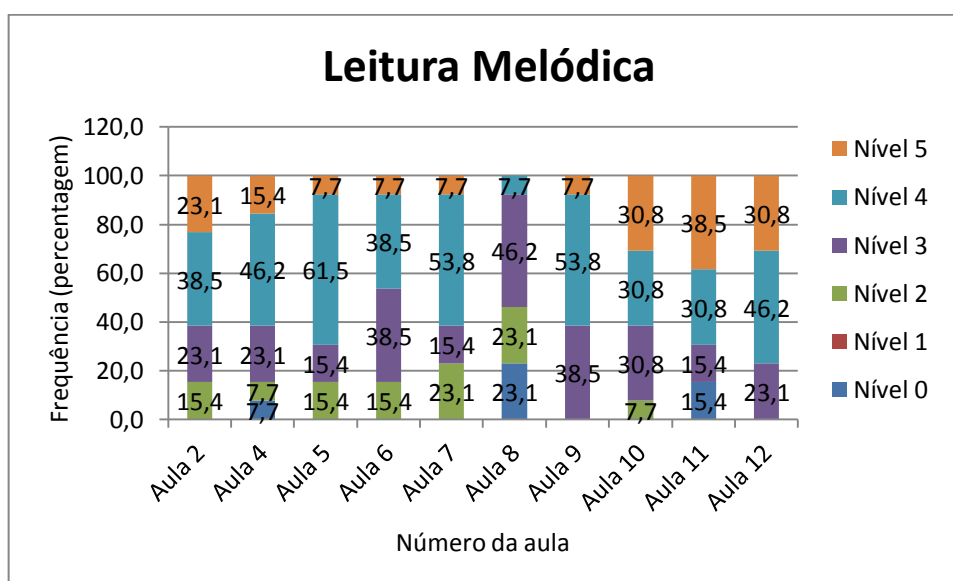


Gráfico 98 - Conteúdo “leitura melódica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

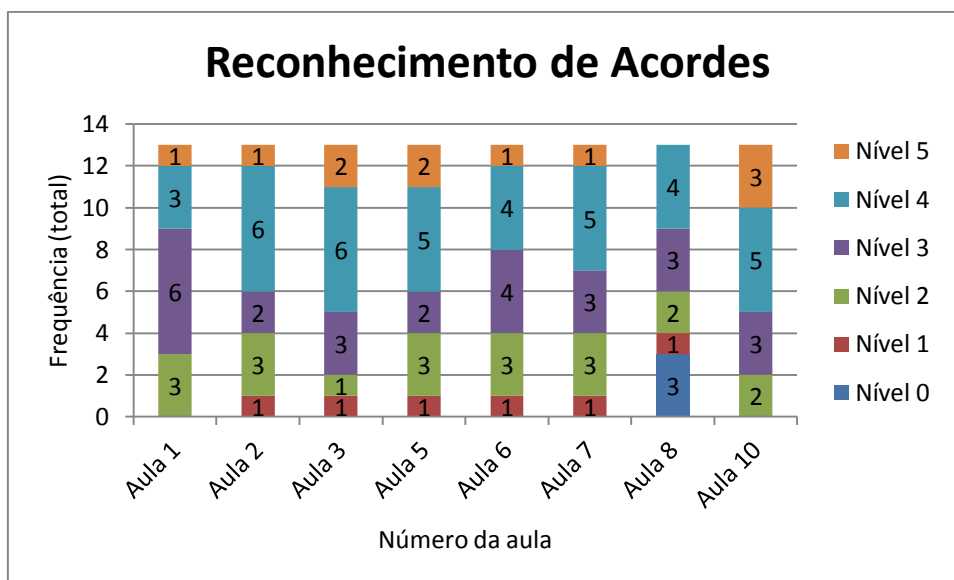


Gráfico 99 - Conteúdo “reconhecimento de acordes” dos alunos de Formação Musical.

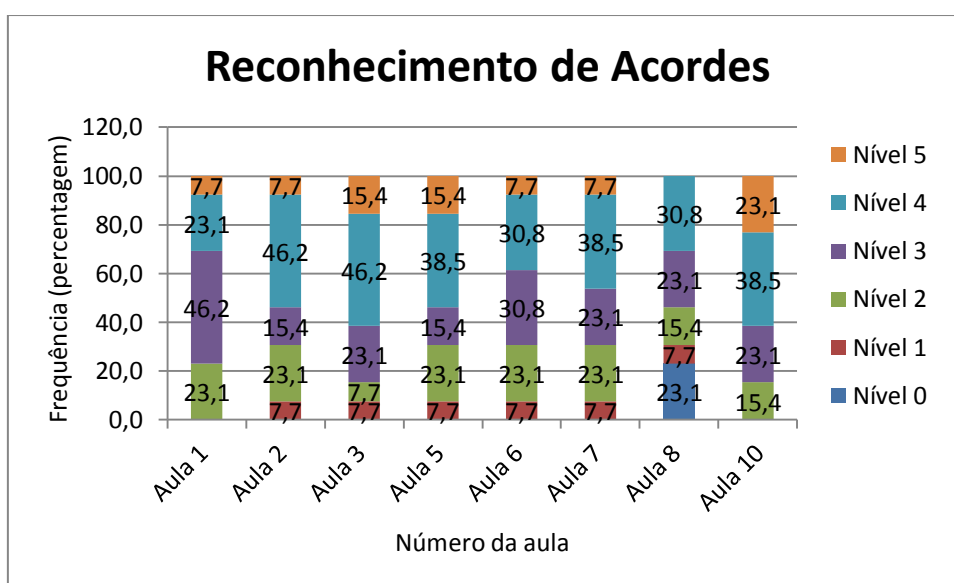


Gráfico 100 - Conteúdo “reconhecimento de acordes”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

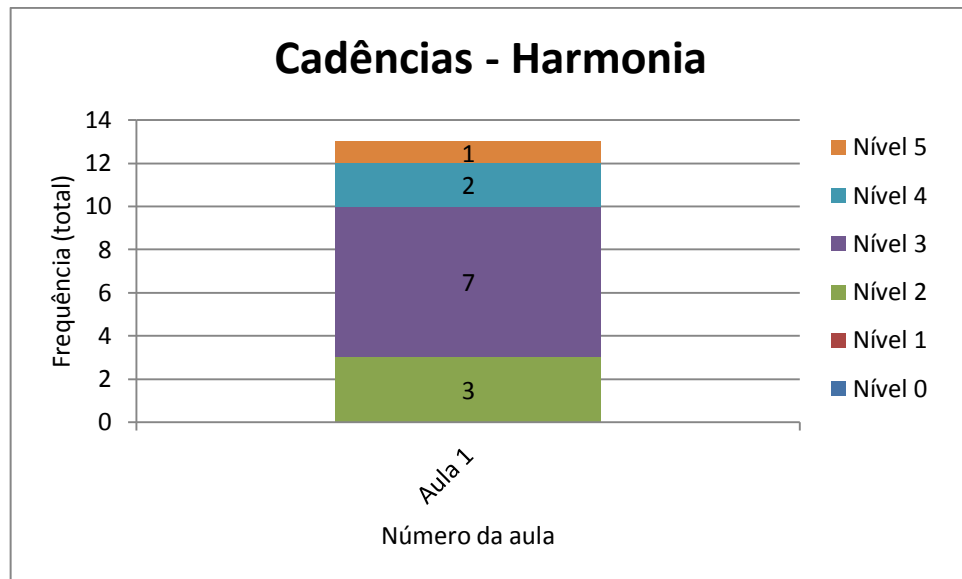


Gráfico 101 - Conteúdo “cadências - harmonia” dos alunos de Formação Musical.

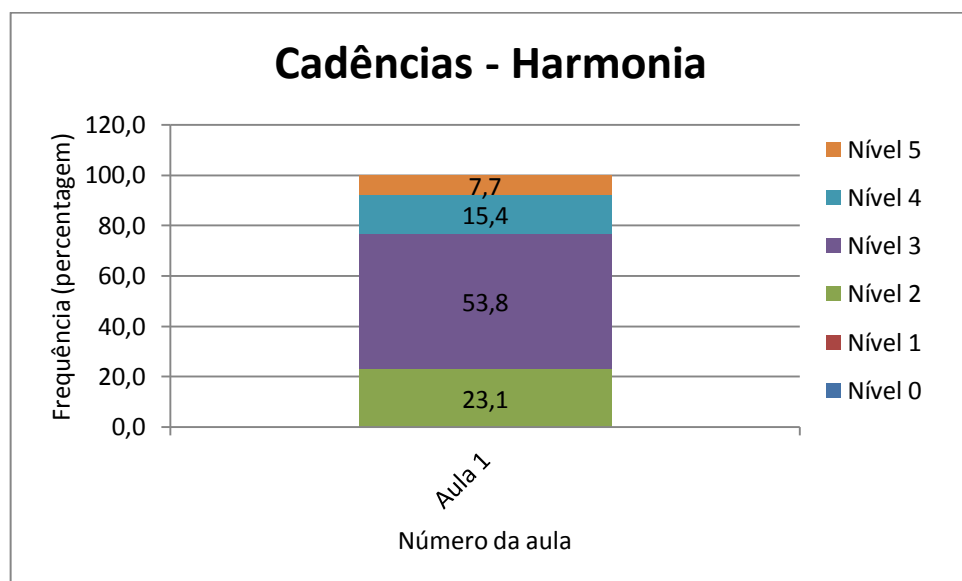


Gráfico 102 - Conteúdo “cadências - harmonia”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

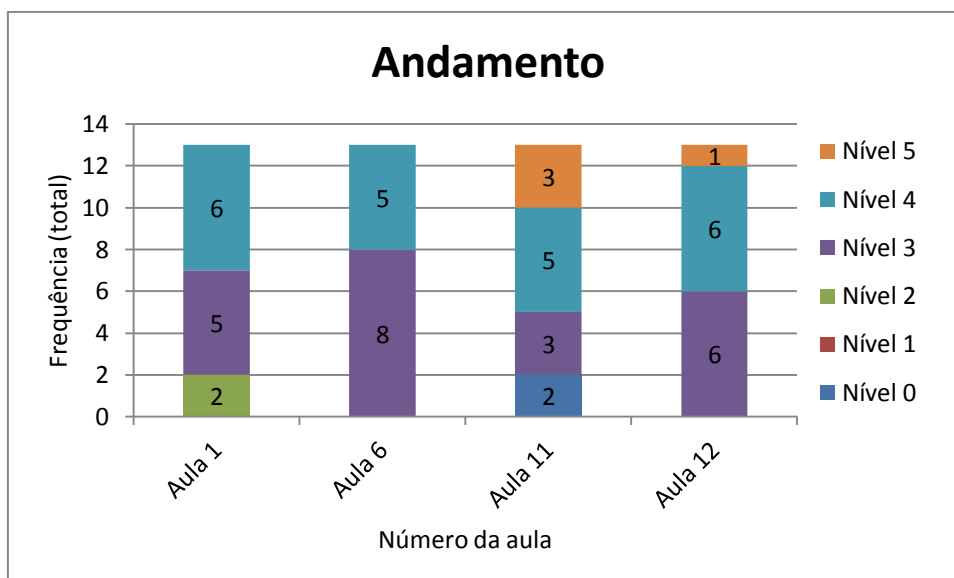


Gráfico 103 - Conteúdo “andamento” dos alunos de Formação Musical.

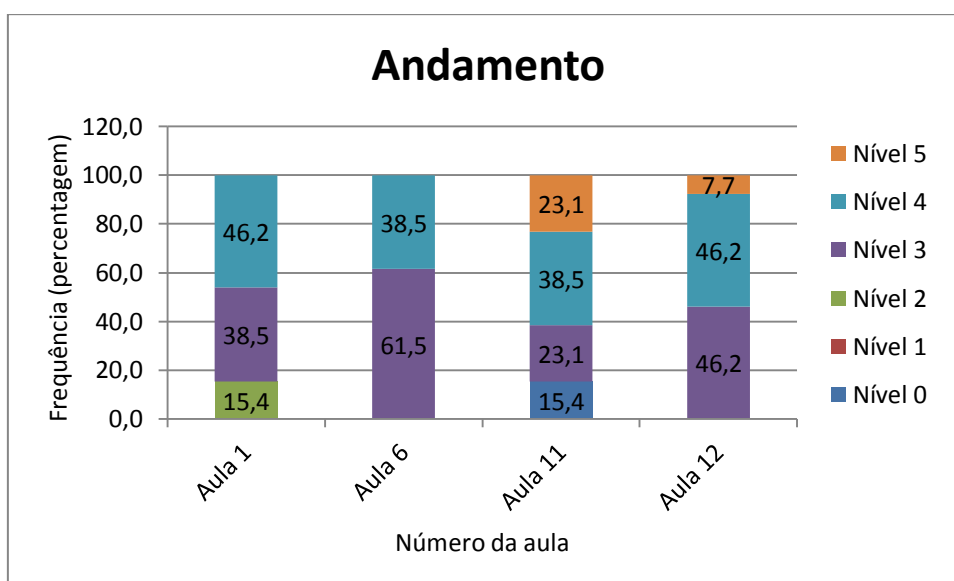


Gráfico 104 - Conteúdo “andamento”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

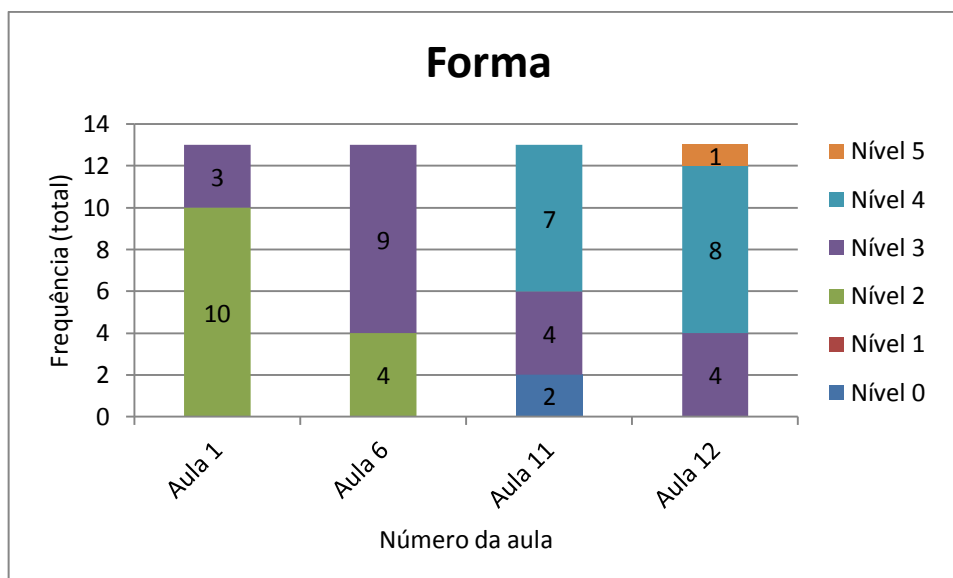


Gráfico 105 - Conteúdo “forma” dos alunos de Formação Musical.

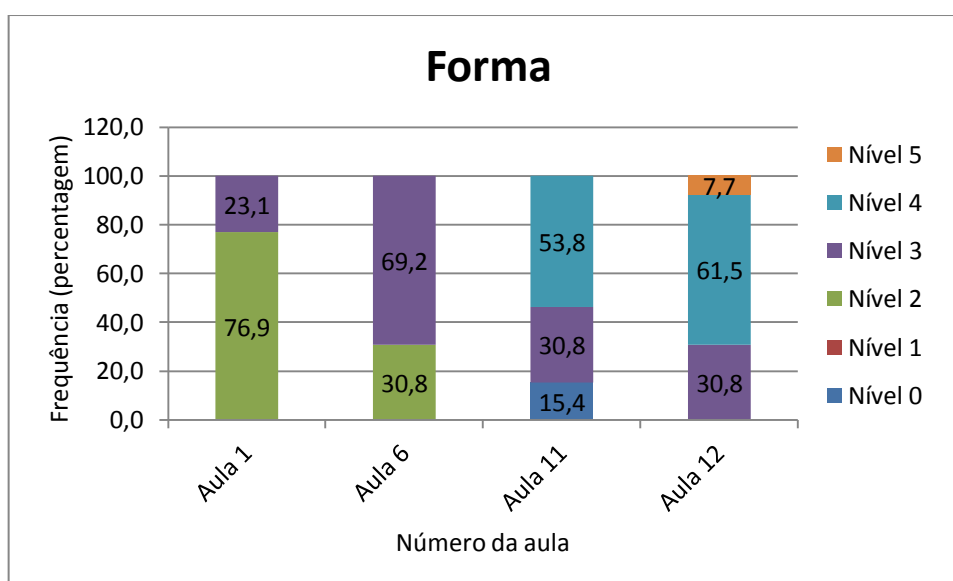


Gráfico 106 - Conteúdo “forma”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

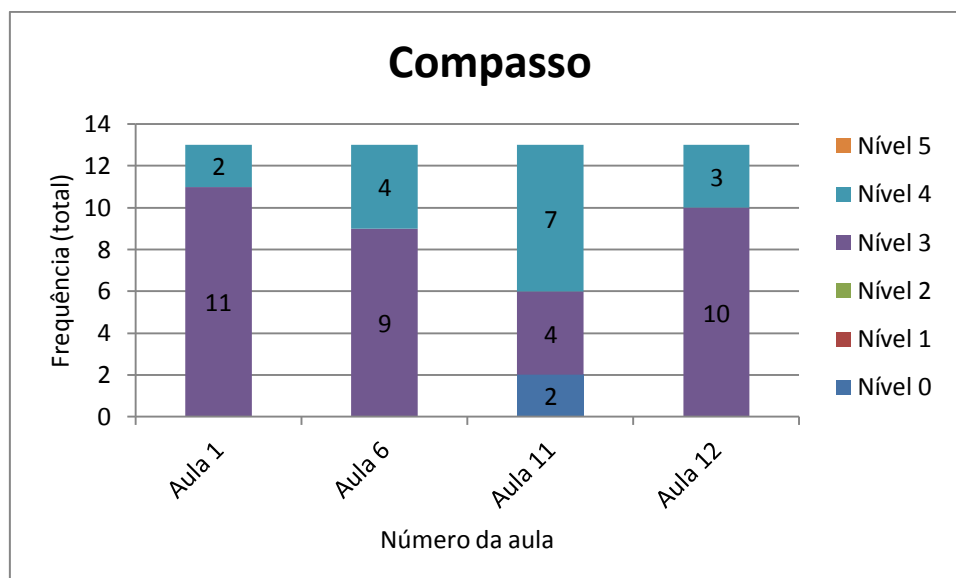


Gráfico 107 - Conteúdo “compasso” dos alunos de Formação Musical.

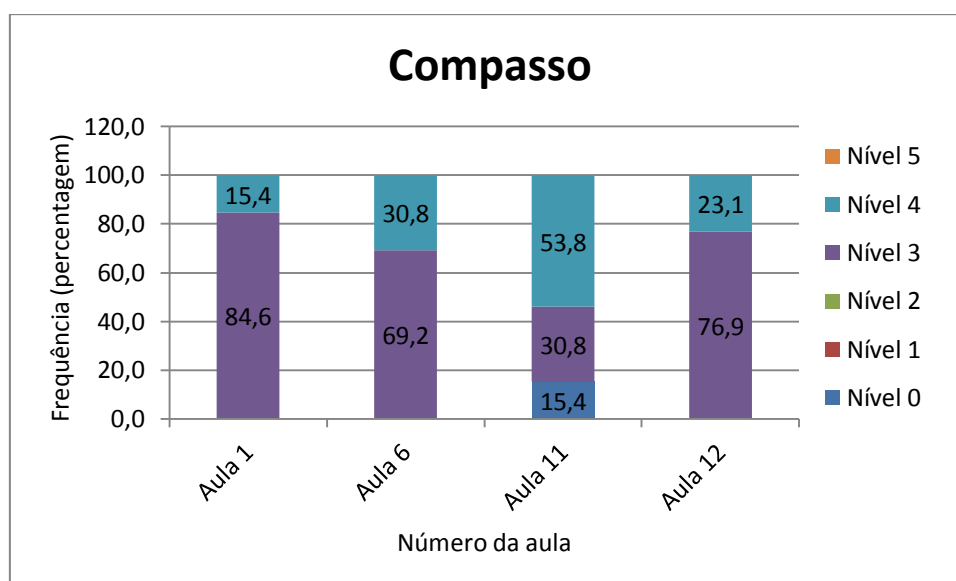


Gráfico 108 - Conteúdo “compasso”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

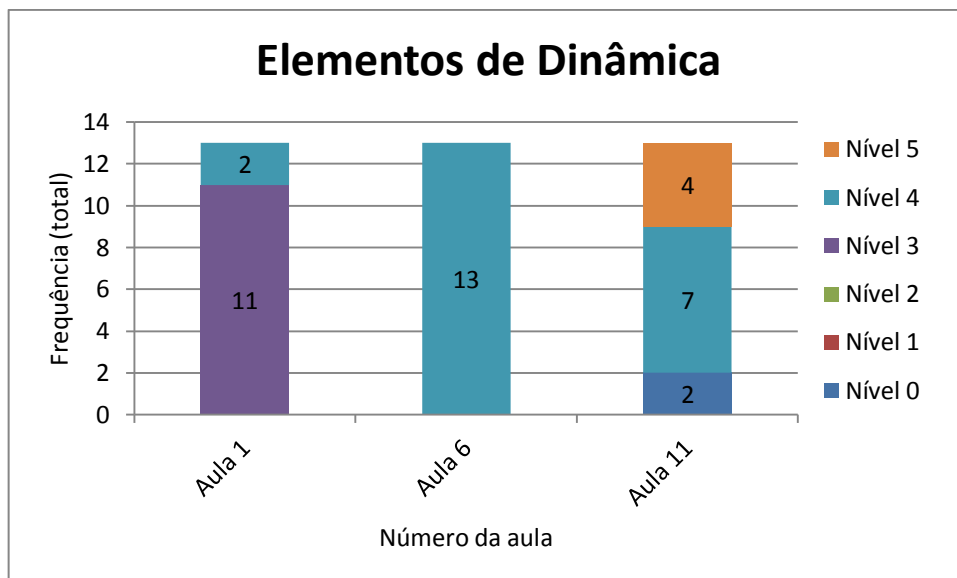


Gráfico 109 - Conteúdo “elementos de dinâmica” dos alunos de Formação Musical.

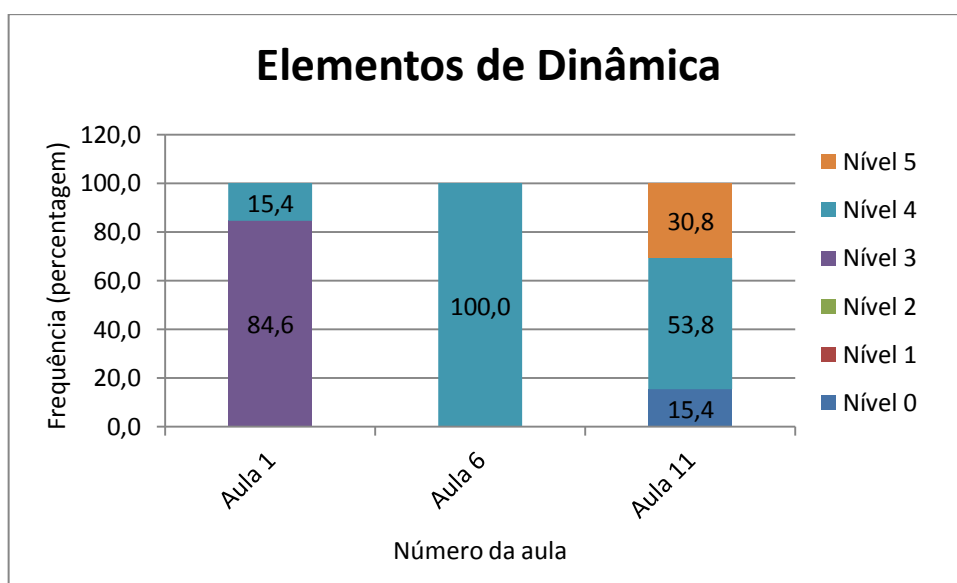


Gráfico 110 - Conteúdo “elementos de dinâmica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

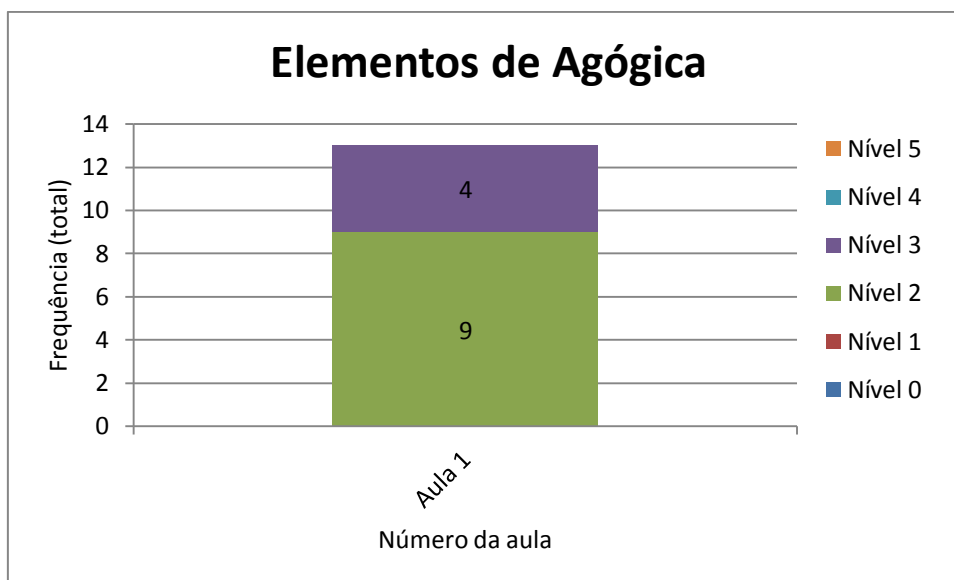


Gráfico 111 - Conteúdo “elementos de agógica” dos alunos de Formação Musical.

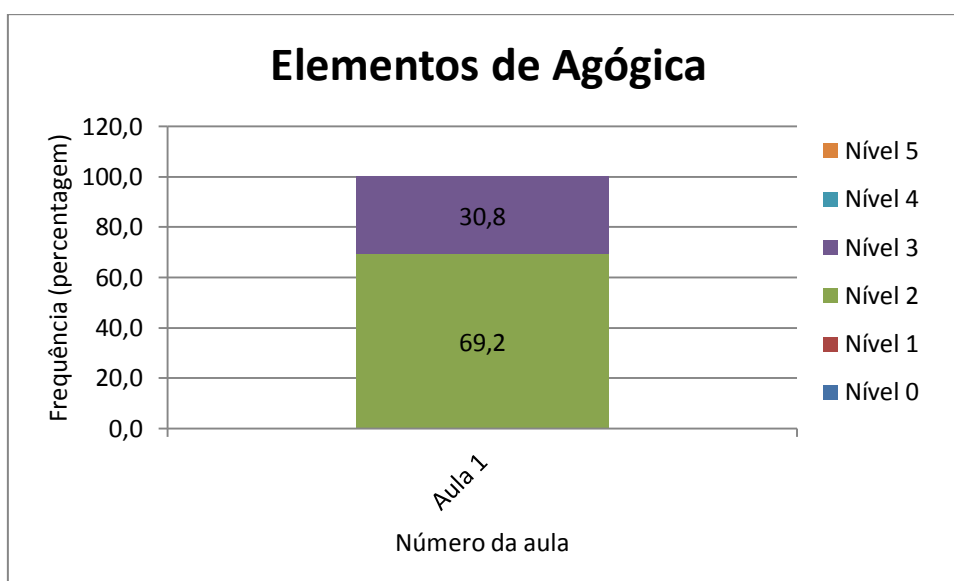


Gráfico 112 - Conteúdo “elementos de agógica”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

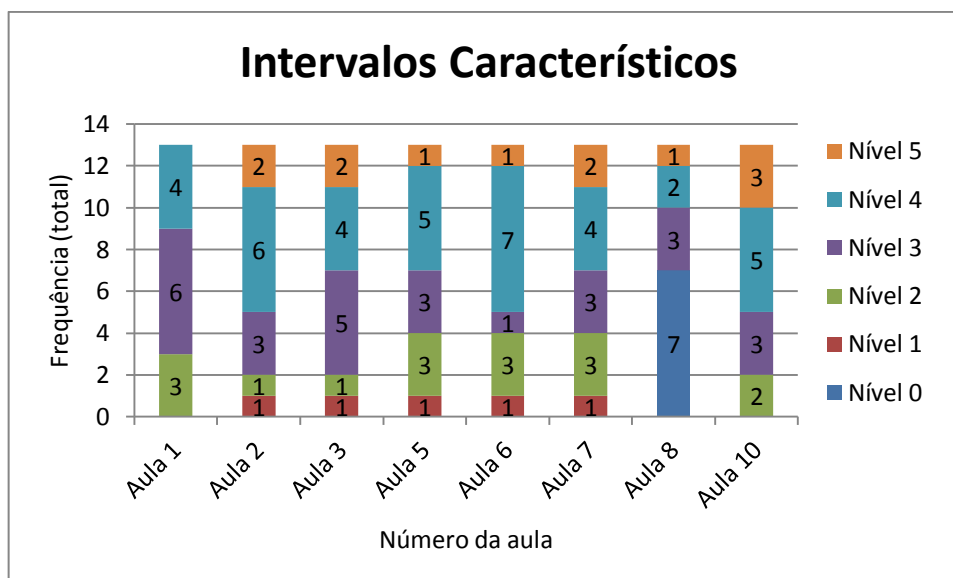


Gráfico 113 - Conteúdo “intervalos característicos” dos alunos de Formação Musical.

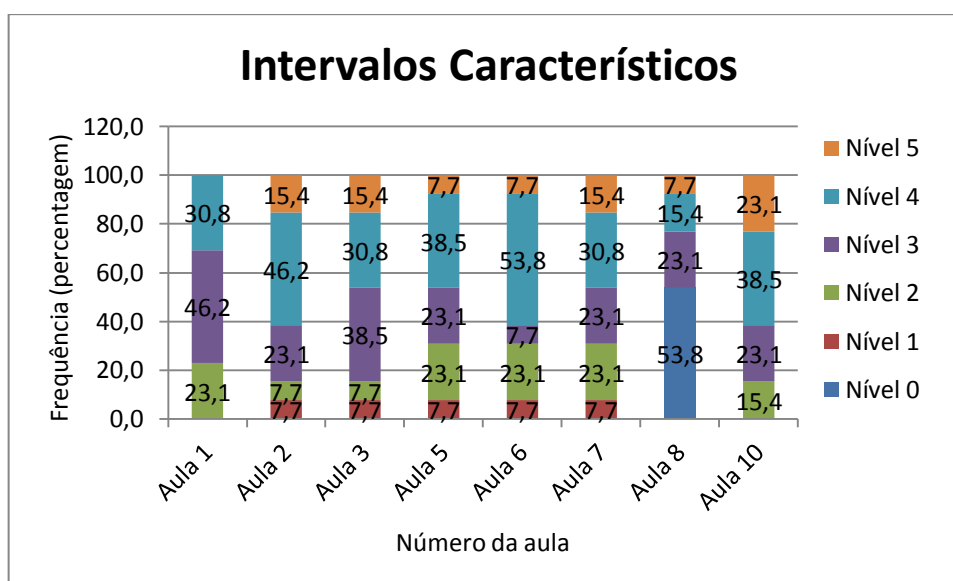


Gráfico 114 - Conteúdo “intervalos característicos”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

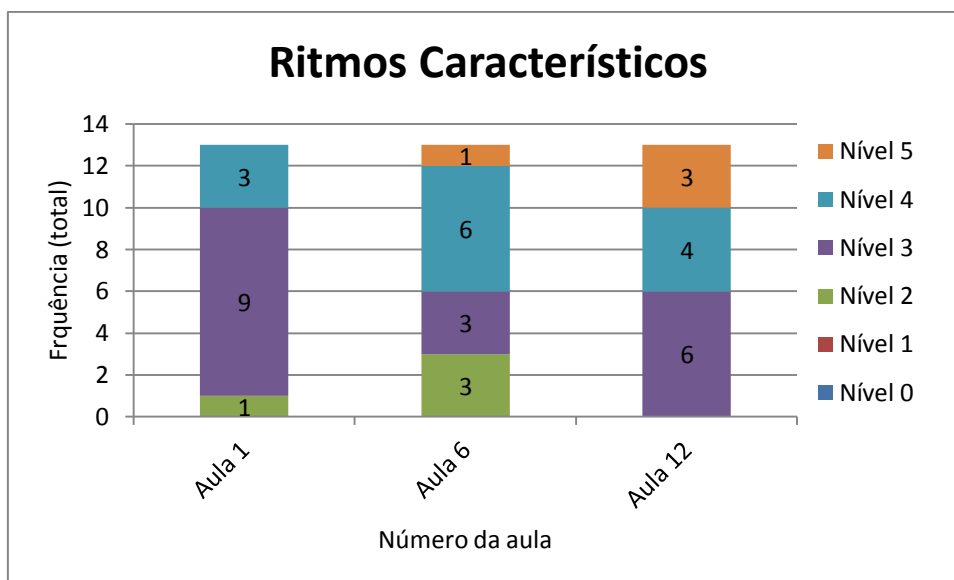


Gráfico 115 - Conteúdo “ritmos característicos” dos alunos de Formação Musical.

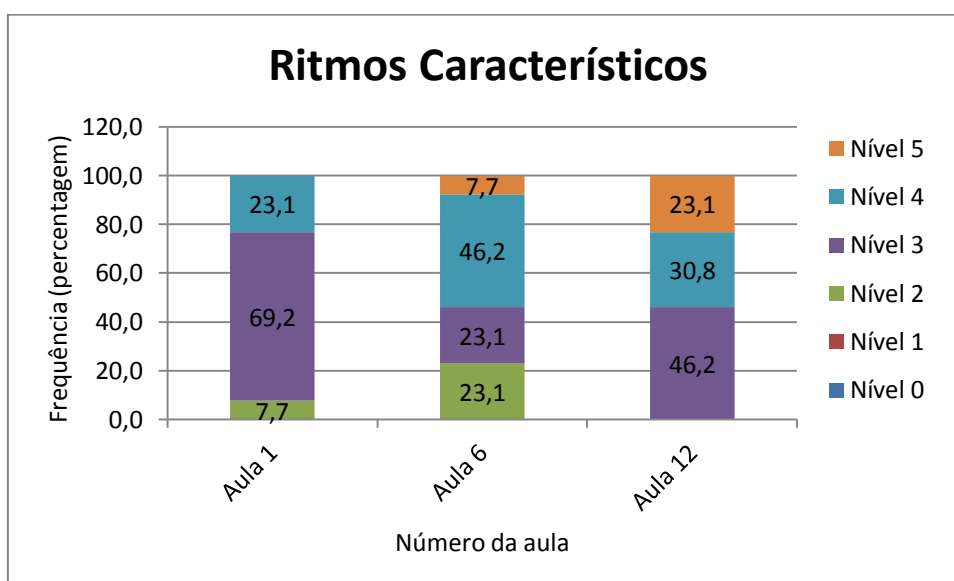


Gráfico 116 - Conteúdo “ritmos característicos”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

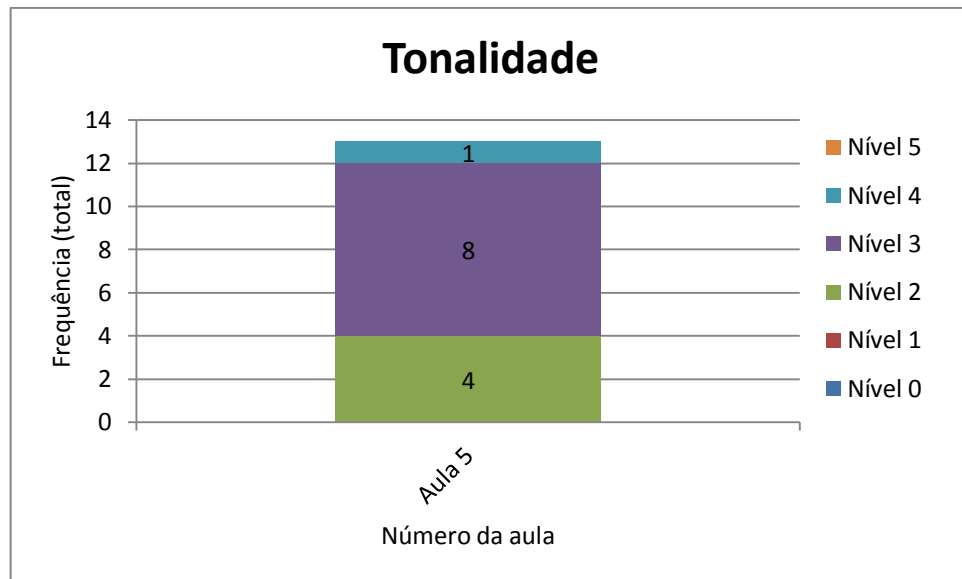


Gráfico 117 - Conteúdo “tonalidade” dos alunos de Formação Musical.

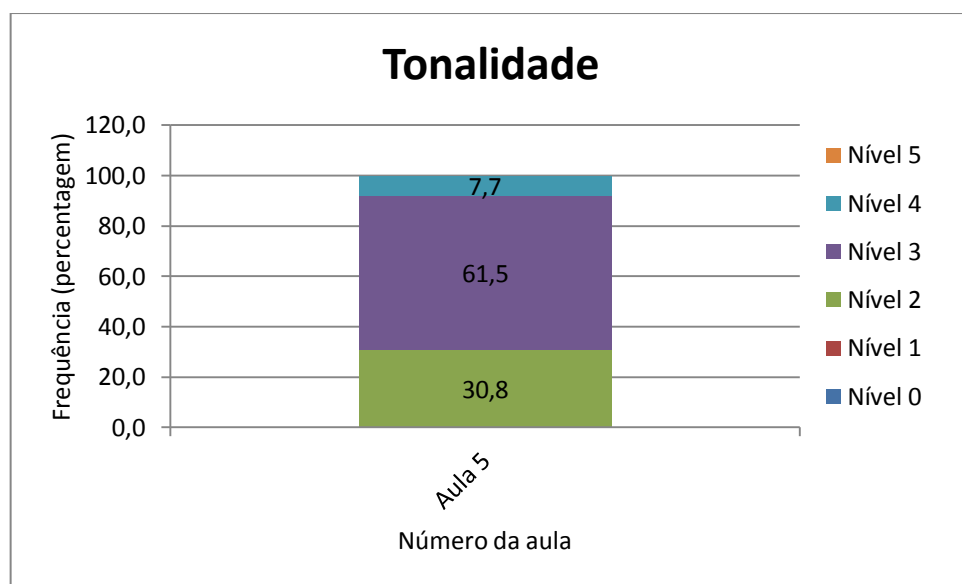


Gráfico 118 - Conteúdo “tonalidade”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

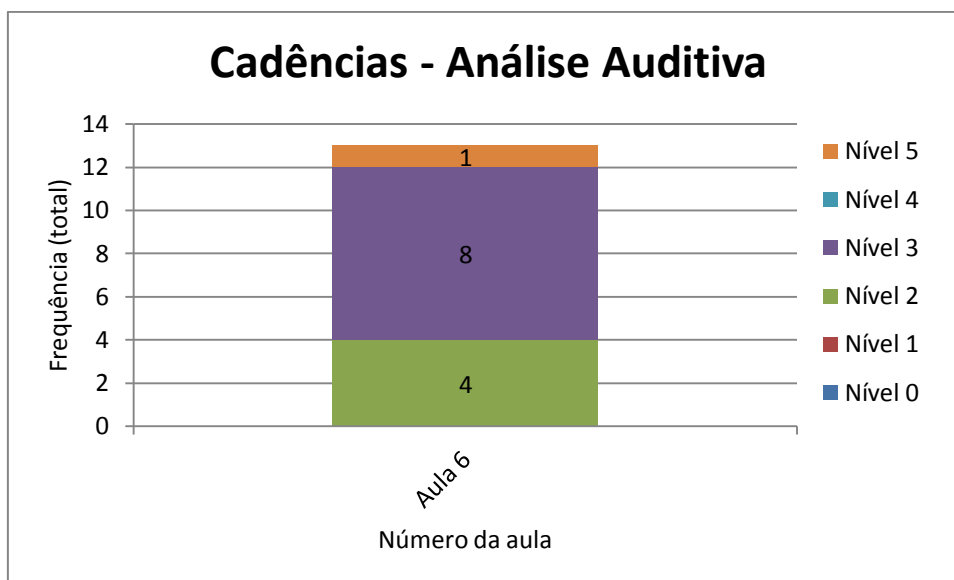


Gráfico 119 - Conteúdo “cadências - análise auditiva” dos alunos de Formação Musical.

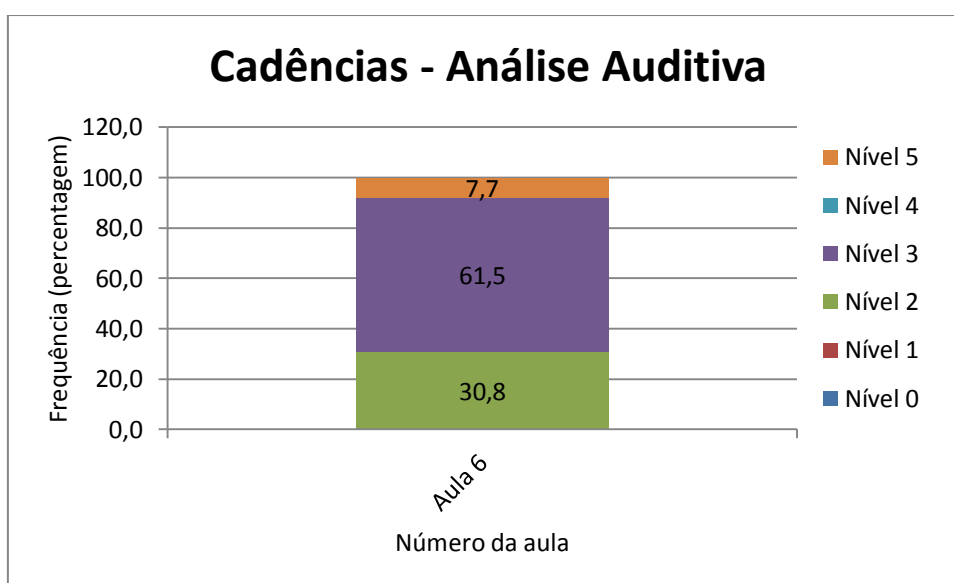


Gráfico 120 - Conteúdo “cadências - análise auditiva”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

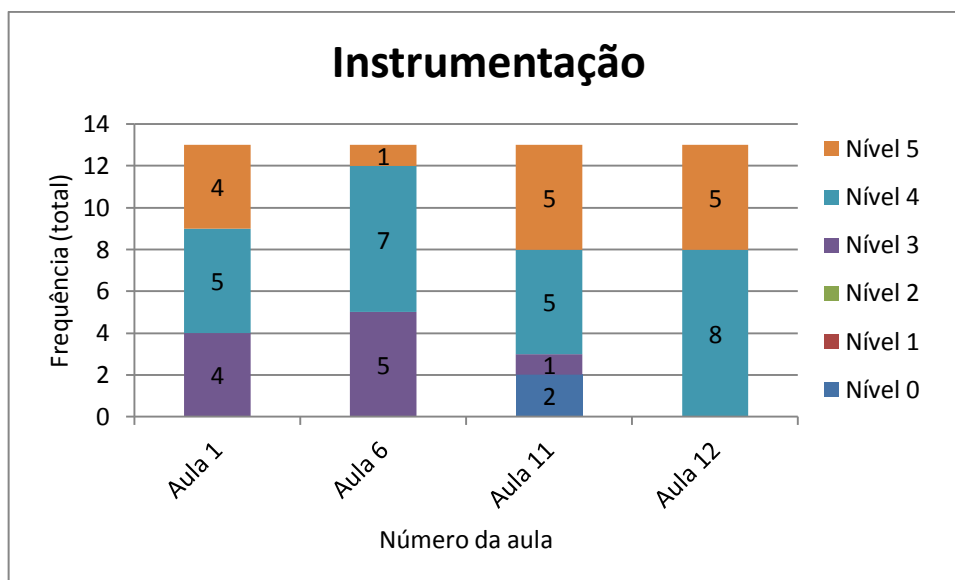


Gráfico 121 - Conteúdo “instrumentação” dos alunos de Formação Musical.

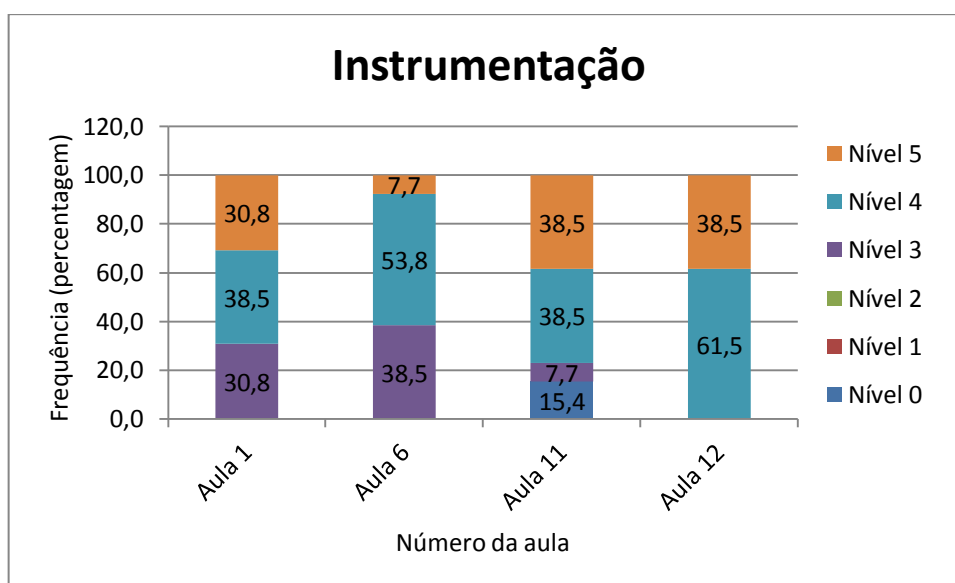


Gráfico 122 - Conteúdo “instrumentação”, em percentagem, dos alunos de Formação Musical.

Anexo E - Partituras das Canções Tradicionais


Canção Tradicional 1 - *Don Solidon*

DON SOLIDON

DANÇA DE BODA

de Eusebio Severina D. Maximiano Soares Dias.

115
Allegretto



Ai a menina,
Don solidon
Como vae airosa!
Ponha a mão na trança,
Don solidon
Não lhe caia a rosa.

Ai a menina,
Don solidon
Como vae contente!
Ponha a mão na trança,
Don solidon
Não lhe caia o pente.

Ai a menina,
Don solidon
Como vae bonita!
Ponha a mão na trança,
Don solidon
Não lhe caia a fita.

Ai a menina,
Don solidon
Bem a vi estar,
A' borda do rio,
Don solidon
A ensabonar.

Repetição em Lições em 1890, mas é muito mais antiga.

Canção Tradicional 2 – *Moda das Sachas*

ETNOGRAFIA DA BEIRA

Já corri a Espanha toda } (solo)
A cavalo num cabrito (coelho); }
Os espanhóis me disseram } (coro)
Que cavalo tão bonito (xarelho). } (bis)

Eu gosto das espanholas, } (solo)
Porque têm avental; }
É o que se agora usa } (coro)
No reino de Portugal. } (bis)

DESCANTES

MODA DAS SACHAS ⁽¹⁾ (Canção do trabalho)



(Idanha-a-Nova)

Hei-de cercar a Idanha (bis)
Com muitas peças de fita, (bis)
À porta do meu amor (bis)
Hei-de pôr a mais bonita. (bis)

O sol, quando se quer pôr (bis)
Anda de ramo em ramo. (bis)
A alegria de nós todos (bis)
É a tristeza do nosso amo. (bis)

Todos os males se curam (bis)
Com remédios da botica; (bis)
Só as saudades não saram: (bis)
Quem as tem, com elas fica. (bis)

Mandei buscar à botica (bis)
Um remédio para a ausência, (bis)
Mandaram-me de receita: (bis)
— Que tivesse paciência! (bis)

Se soubesse de verdade (bis)
Que te não tornava a ver, (bis)
Mandava vir da botica (bis)
Remédio para morrer. (bis)

As armas do meu adufe (bis)
São de pau de laranjeira: (bis)
Quem houver de tocar nele (bis)
Há-de ter a mão ligeira. (bis)

⁽¹⁾ Figurou no *Espectáculo Regional da Beira Baixa*.
Idem, Idem, (1936), pág. 87.

Canção Tradicional 3 – *Oh! És tão linda!*

DESCANTES

OH! ÉS TÃO LINDA! ⁽¹⁾



Adeus vila da Idanha (*bis*)
 Arrasada foras tu,
 Oh! És tão linda!
 Arrasada foras tu
 Cum beijinhos e abraços (*bis*)
 Não te rogo mal nenhum!
 Oh! És tão linda!
 Não te rogo mal nenhum!

(Idanha-a-Nova)

Abaixa-te oh! serra alta, (*bis*)
 Abaixa-te oh! montanha,
 Oh! És tão linda!
 Abaixa-te oh! montanha,
 Deixa passar o meu amor, (*bis*)
 Para a vila da Idanha,
 Oh! És tão linda!
 Para a vila da Idanha.

A açucena co pé na água (*bis*)
 Navega pra onde quer,
 Oh! És tão linda!
 Navega pra onde quer,
 É como o homem solteiro (*bis*)
 Enquanto não tem mulher.
 Oh! És tão linda!
 Enquanto não tem mulher.

⁽¹⁾ Figurou no *Espectáculo Regional da Beira Baixa*.
Idem, Idem. (1936), (pág. 86).

Canção Tradicional 4 – *A Moleirinha*

mus popular

A Moleirinha

Arquivo: A4455 Fado Moura

Flauta

Bateria

Guitarra

Baixo

6

11

Ó que lin - dos o - lhos tem, Ai, a s - lha da mo - lei -
ri - nha me chamaste, Ai, eu de san - gue eu não
ri - nha me cha maste, Ai, por i - sso não me zan -

www.antonioalves.com.br

2

15

ri - nha Ó que in - dos o - lhos tem, Ai, a si - lha da mo - lei -
 sou... Tri - guei - ri - nha me chamaste, Ai, eu de san - gue eu não
 guei... Tri - guei - ri - nha me cha maste, ai, por i - sso não me zan

19

ri - nha Tão mal em - pre - ga - da e - la an - dar ao pó da fa -
 sou... Is - to de an - dar à fa - ri - nha foi o sol que me cres
 guei... Tri - guei - ra é a pi - men - ta e vai à me - sa do

23

ri - nha Tão mal em - pre - ga - da e - la an - dar ao pó da fa -
 tout... Is - to de an - dar à fa - ri - nha foi o sol que me cres
 Reif... Tri - guei - ra é a pi - men - ta e vai à me - sa do

www.cantaresdestora.net/pt

27 1. 2. 3.

32

37 1. 2. 1. 2.

Tri - guei - ra é a pi - men - ta é vai à me - sa do Rei!

Tri - guei - ra é a pi - men - ta é vai à me - sa do Rei!

Tri - guei - ra é a pi -

Chords: F#m, Bbmaj7/F#, Em

www.campanhadevendas.com.pt

4

43

Fl

Cl

Gtr

B

Voz

men - ta e vai à me - sa do Rei! Tri Rei! e vai à me - sa do

48

Fl

Cl

Gtr

B

Voz

Rei! e vai à me - sa do Rei! e vai à me - sa do Rei!

Chords: F# Bmaj7/F# Em Em Emaj7 F# Bmaj7/F# Em Emaj7 E

Canção Tradicional 5 - *Aurora*

JOGOS DE RODA E MODAS DE BAILAR

AURORA

(Lourçal do Campo)

O limão tira o fastio,
A laranja o bem querer,
Tira de mim o sentido,
Se me queres ver morrer.

A azeitona com ser preta
Também tem seu parecer;
Ninguém se livra no mundo
Do que lhe queiram dizer.

Lá vem a aurora, etc.

Lá vem a aurora,
Lá vem, lá vem,
De madrugada,
Que graça tem! (bis)

Hei-de morrer a pedir
À mãe de Nosso Senhor
Que nunca leve a tristeza
Aos olhos do meu amor.

Lá vem a aurora, etc.

81

Canção Tradicional 6 – *As Raparigas do Fratel*

AS RAPARIGAS DO FRATEL

Música e Letra:
Recolha de ANTÓNIO LOURENÇO
Coreografia:
Recolha de A. SALVADO PEREIRA

Raparigas do Fratel
São lindas e donairosas
Os rapazes gostam delas
Seu aroma cheira a rosas

BIS

BIS

II

Meninas, tenham cautela
Qu'eles não são de fiar
Olham só pr'à perna à vela
Ai mas não querem casar

BIS

BIS

49

III

*Chega-te pr'a mim, oh linda,
Menina da minha aldeia,
Eu quero falar contigo
Na noite de Lua cheia* BIS

IV

*Ai não sejas atrevido
Tu de mim não levas nada
Se queres casar comigo
Eu não 'stou p'al virada* BIS



"Cancioneiro da Beira Baixa" no Festival dos Pirineus/83
— Val de Roda (Saias) Fratel

A partir deste número da nossa Revista, vão ser publicadas as músicas e as letras das algumas danças folclóricas da Beira Baixa cuja recolha coreográfica seja da minha responsabilidade.



E, agora, vamos então dançar.

A música e a letra que encimam este mal alinhavado de palavras correspondem a uma dança muito "sui-generis", conhecida por "SAIAS".

Para os menos avisados isto não lhes diz nada mas, outros, estarão talvez pensando que estou a "meter água" ou, pelo menos, estou a ser incongruente dado que, no começo, eu me referi a danças folclóricas da Beira Baixa e, agora, começo a falar de Saias, dança tipicamente alto-alentejana.

Quase que não está longe da verdade quem assim pense. De facto, o Alto Alentejo é a grande Província das Saias e eu gosto de dar o seu ao seu dono. Todavia, no concelho de V. Velha de Ródão, desde tempos imemoriais, a principal dança que lá se faz são precisamente Saias que são muito suas também. E isto compreende-se perfeitamente dada a proximidade geográfica de V. V. de Ródão com o concelho de Nisa, no Alto Alentejo. Todos sabem que a única coisa que separa estes dois concelhos é o Rio Tejo ali na ponte das Portas de Ródão.

E não é um rio ou uma simples placa na estrada que, delimitando efectivamente, na coreografia, 2 Províncias, conseguem automaticamente separar ou dividir a maneira de ser das pessoas das localidades vizinhas, por vezes confinantes, os seus usos e costumes ou os seus cantares e danças. Nestas zonas há sempre uma certa interpenetração. Dá-se e recebe-se sobretudo o que de mais forte, mais belo ou mais vincado cada uma tem.

Não sei o que V. Velha de Ródão terá dado ao Alto Alentejo mas dele recebeu, sem dúvida, as suas Saias.

Assim, acho que posso falar com toda a propriedade das Saias como dança, pelo menos, duma certa parcela da B. Baixa. E mesmo que, em nova Divisão Administrativa, o concelho de V. Velha de Ródão fosse retirado à Beira Baixa, ainda nos ficavam algumas Saias no concelho de Prpença-a-Nova. A "Senhora do Pópulo" de Montes da Senhora é um exemplo frisante. Outros mais poderia apresentar como danças de Sobreira Formosa, etc.

Com tudo isto, já estendi demasiado a prosa sem lhes falar do fundamental: Que é isso de "SAIAS"? Que coreografia têm as que lhes estou tentando apresentar?

Pois bem, Vou procurar dar-lhes resposta da forma mais sucinta que puder.

"SAIAS" são um tipo de dança muito viva e alegre com raiz profunda no Alto Alentejo. Há milhentas Saias e quase todas elas diferenciadas nos seus pormenores. Mas há sempre 2 marcações que nunca faltam na Dança das Saias: Começa sempre como dança marcada e termina como dança rodada. Quer uma quer a outra fazem-se de diversas maneiras. A primeira, ora com os pares na roda, desagarrados, marcando alternadamente para o próprio par e para o vizinho, ora frente a frente também desagarrados, ora ainda, mas

Canção Tradicional 7 - *As Armas do Meu Adufe*

As armas do meu adufe Tradicional portuguesa

Arr. Gilberto Costa

$\text{♩} = 72$

8

1. As ar - mas do meu a - du - fe,___ as ar - mas do meu a - du - fe,___ São
 2. Quem hou - ver de to - car ne - le,___ quem hou - ver de to - car ne - le,___ Há
 3. O Ros - ma - ni - nhal se quei - xa,___ o ros - ma - ni - nhal se quei - xa,___ De
 4. Su - bam lá_a - ci - ma_a I - da - nha,___ su - bam lá_a - ci - ma_a I - da - nha,___ Que_a-

de pau de lá - ran - jei - ra,___ são de pau de lá - ran - jei - ra.___ jei - ra.____
 de ter a mão li - gei - ra,___ há de ter a mão li - gei - ra.___ gei - ra.____
 não ter mo - ças for - mo - sas,___ de não ter mo - ças for - mo - sas.___ mo - sas.____

1, 3. 2, 4. D.S.

Canção Tradicional 8 – *Moda do Entrudo*

Monteiro et al. (2019) *As Alvarizas e as canções de Alentejo*, 349p., Lisboa, Portugal
ISBN: 9789725715631

Moda do Entrudo I

Total: 360s. 10m.

1. m

12

(Note: The image shows a full musical score for the song, including multiple staves with lyrics and musical notation. The lyrics are in Portuguese and describe a traditional song about the 'Entrudo' festival.)

Ó entrudo ó entrudo
Ó entrudo chochalheiro
Que não deixas assentar
As mocinhas ao solheiro


Eu quero ir para o monte
Eu quero ir para o monte
Que no monte é qu'eu estou bem
Que no monte é qu'eu estou bem

Eu quero ir para o monte
Eu quero ir para o monte
Onde não veja ninguém
Que no monte é qu'eu estou bem

Estas casa são caladas
Estas casa são caladas
Quem seria a caiadeira
Quem seria a caiadeira

Foi o noivo mais a noiva
Foi o noivo mais a noiva
Com um ramo de laranjeir
Quem seria a caiadeira

Anexo F - Recursos de Apoio ao Estudo das Canções Tradicionais

Prática de Ensino Supervisionada			
A Canção Tradicional - Ficha de Trabalho nº 1			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco 		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	2º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Data	21-01-2016
Nome do aluno			

1. Audição de uma obra (Canção tradicional da Beira Baixa - *Don Solidon* – Voz de Amália Rodrigues):

Compasso	
Andamento	
Forma	
Elementos de dinâmica	
Elementos de agógica	
Intervalos característicos	
Ritmos característicos	
Tonalidade	
Carácter	
Ornamentos	
Cadências	
Instrumentação	

2. Escrever o ritmo da primeira frase da canção:

3. Reconhecimento auditivo:

Intervalos	Acordes	Escalas	Cadências

4. Ditado de sons (segunda frase):



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

5. Identificar a tonalidade, os intervallos, os acordes e os elementos de agógica:



105

1

DON SOLIDON

- Estremadura -

Harm. - Maya dos Santos

Adap. - Prazeres da Silva

Ret. *a tempo*

S. Ai a me - ni - na, don so - li - don co - mo vai ai - ro - sa. 1ª vez Ai a me -
con - ten - te.

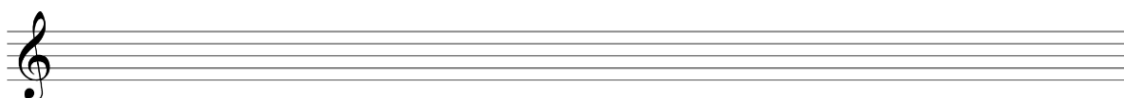
C. Ai a me - ni - na, don so - li - don co - mo vai ai - ro - sa. Ai a me -
con - ten - te.

T. A don so - li - don, so li - don, so - li - don.

B. don so - li - don, so - li - don.

Tonalidade	
Intervallos	
Acordes e funções na tonalidade	
Indicações de Agógica e sua função	

6. Transposição do contralto uma segunda maior ascendente:

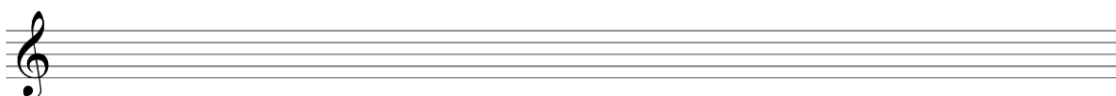


7. Escrever o ritmo da segunda frase da canção:

8. Indicar os tons próximos:

	Mi menor	

9. Construir a escala de Mi menor harmónica (ascendente e descendente):

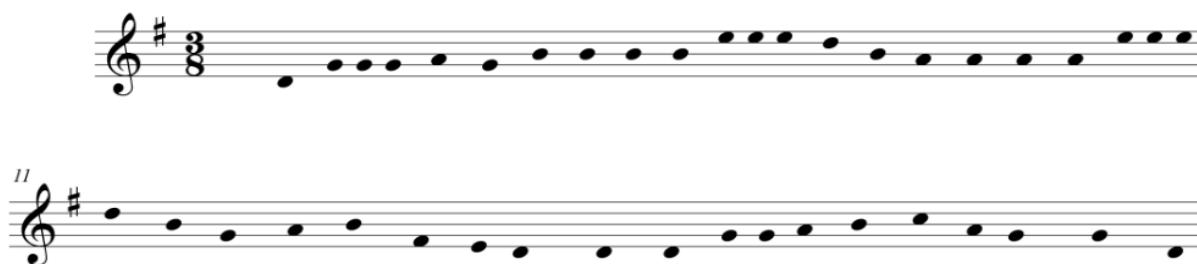


Prática de Ensino Supervisionada			
A Canção Tradicional - Ficha de Trabalho nº 2			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	2º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/>	Prática <input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada <input type="checkbox"/>
Nome do aluno	Data 04-02-2016		

1. Ditado de sons (primeira frase da Canção: *Moda das Sachas*):



2. Ditado melódico (primeira frase da Canção: *Oh! És tão linda!*):



3. Reconhecimento auditivo:

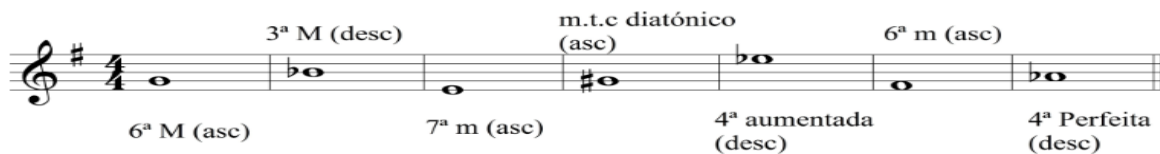
Intervalos	Acordes	Escalas	Cadências

Teoria

4. Classificação de intervallos:



5. Formar os intervalos:



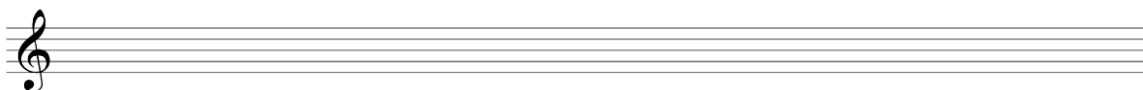
6. Classificar os acordes:



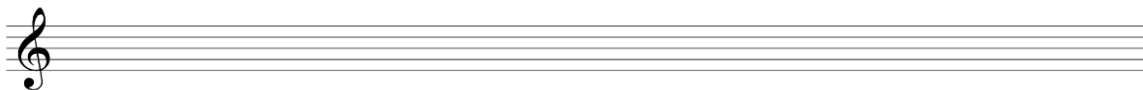
7. Indicar os tons próximos:

	Ré M	

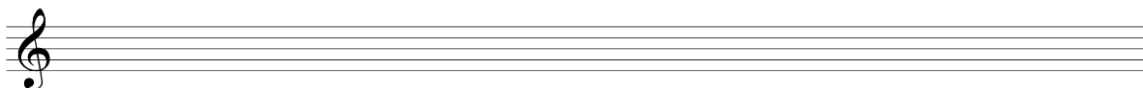
8. Construir a escala de Fá# menor melódica (ascendente e descendente):



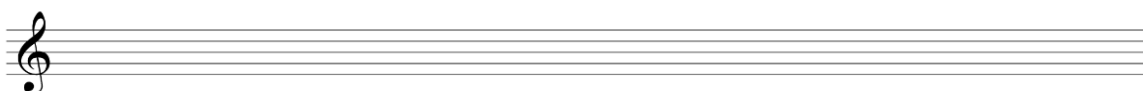
9. Escrever a escala Pentatónica de Lá menor:



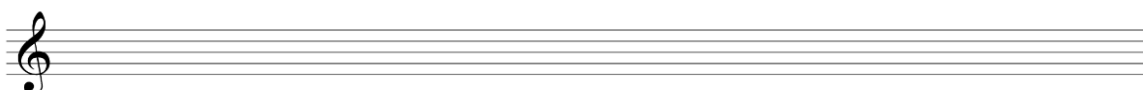
10. Construir a escala de Láb Maior:



11. Escala de tons em Fá (subir e a descer):



12. Modo de Dórico a começar na nota Mi:



Questionário

Como se chama o 3º grau de uma escala?	
Qual a unidade de tempo do compasso 12/8	Unidade de Compasso
Como é formado um acorde de 7ª da dominante?	
Qual a relativa menor de Si Maior?	
Qual a relativa Maior de Sib menor?	
Quantos sustenidos tem Dó# Maior?	

Prática de Ensino Supervisionada			
A Canção Tradicional - Ficha de Trabalho nº 3			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	2º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Data	18-02-2016
Nome do aluno			

1. Ditado de sons (primeira frase da Canção: *Oh! És tão linda!*):




1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13


2. Leitura e entoação de intervalos:



Soprano



Alto




Soprano



Alto




3. Reconhecimento auditivo:

Intervalos		Acordes		Escala		Cadências	

4. Reproduzir as frases rítmicas:



Prática de Ensino Supervisionada								
A Canção Tradicional - Ficha de Trabalho nº 4								
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco							
Disciplina	Formação Musical							
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho				Ano letivo	2015/2016		
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão				Período	2º Período		
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro				Ano e Turma	4º Grau		
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input type="checkbox"/>	Supervisionada	<input checked="" type="checkbox"/>	Data	03-03-2016
Nome do aluno								

1. Audição de uma obra (Canção Tradicional da Beira Baixa - *Moleirinha*):

Compasso	
Andamento	
Forma	
Elementos de dinâmica	
Elementos de agógica	
Intervalos característicos	
Ritmos característicos	
Tonalidade	
Carácter	
Ornamentos	
Cadências	
Instrumentação	

2. Ditado de sons (primeira frase da canção):



3. Escrever o ritmo (segunda frase da canção):

4. Reconhecimento auditivo:

Intervalos	Acordes	Escalas

Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Trabalho nº 1			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco 		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	1º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/> Prática <input checked="" type="checkbox"/> Supervisionada <input type="checkbox"/>	Data	22-10-2015

Nome do Aluno: _____



Reconhecimento Auditivo

1. Identificação de Intervalos melódicos (**2ª Maior** e **2ª menor**, ascendentes e descendentes).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

2. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**2ª Maior** e **2ª menor**).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

3. Identificação de Intervalos melódicos (**3ª Maior** e **3ª menor**, ascendentes e descendentes).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

4. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**3ª Maior** e **3ª menor**).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

5. Identificação de Intervalos melódicos (**2ª Maior**, **2ª menor**, **3ª Maior** e **3ª menor**, ascendentes e descendentes).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

6. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**2ª Maior**, **2ª menor**, **3ª Maior** e **3ª menor**).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

7. Identificação de Intervalos melódicos (**4ª Perfeita** e **5ª Perfeita**, ascendentes e descendentes).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

8. Identificação de intervalos harmónicos (**4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

9. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**2ª Maior, 2ª menor, 4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

10. Identificação de intervalos harmónicos (**3ª Maior, 3ª menor, 4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

11. Reconhecimento auditivo dos vários intervalos (**2ª Maior, 2ª menor, 3ª Maior, 3ª menor, 4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

12. Ditado de 12 sons.



Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Trabalho nº 1			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	1º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/>	Prática <input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada <input type="checkbox"/>
		Data	22-10-2015



Reconhecimento Auditivo

13. Identificação de Intervalos melódicos (**2ª Maior** e **2ª menor**, ascendentes e descendentes).

2ª m	2ª M	2ª M	2ª m	2ª M	2ª m	2ª m	2ª M	2ª M	2ª m	2ª m	2ª m	2ª M
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

14. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**2ª Maior** e **2ª menor**).

2ª M	2ª m	2ª m	2ª M	2ª M	2ª m	2ª M	2ª m	2ª M	2ª m	2ª M	2ª M	2ª m
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

15. Identificação de Intervalos melódicos (**3ª Maior** e **3ª menor**, ascendentes e descendentes).

3ª m	3ª M	3ª m	3ª m	3ª M	3ª M	3ª m	3ª m	3ª m	3ª M	3ª M	3ª m	3ª M
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

16. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**3ª Maior** e **3ª menor**).

3ª M	3ª m	3ª m	3ª M	3ª m	3ª m	3ª M	3ª m	3ª M	3ª M	3ª m	3ª M	3ª m
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

17. Identificação de Intervalos melódicos (**2ª Maior**, **2ª menor**, **3ª Maior** e **3ª menor**, ascendentes e descendentes).

2ª m	3ª M	2ª M	3ª M	3ª m	2ª M	3ª M	2ª m	3ª m	2ª M	3ª m	2ª m	3ª M
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

18. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**2ª Maior**, **2ª menor**, **3ª Maior** e **3ª menor**).

2ª M	3ª m	2ª m	2ª M	3ª M	3ª m	2ª M	3ª M	2ª m	3ª m	2ª M	3ª M	3ª m
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

19. Identificação de Intervalos melódicos (**4ª Perfeita** e **5ª Perfeita**, ascendentes e descendentes).

4ª P	5ª P	5ª P	4ª P	4ª P	4ª P	5ª P	4ª P	5ª P	5ª P	4ª P	4ª P	5ª P
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

20. Identificação de intervalos harmónicos (**4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

5ª P	4ª P	5ª P	5ª P	4ª P	5ª P	5ª P	5ª P	4ª P	5ª P	4ª P	5ª P	4ª P
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

21. Reconhecimento de intervalos harmónicos (**2ª Maior, 2ª menor, 4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

4ª P	2ª m	2ª M	4ª P	2ª M	5ª P	2ª m	2ª M	5ª P	2ª M	5ª P	2ª m	2ª M
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

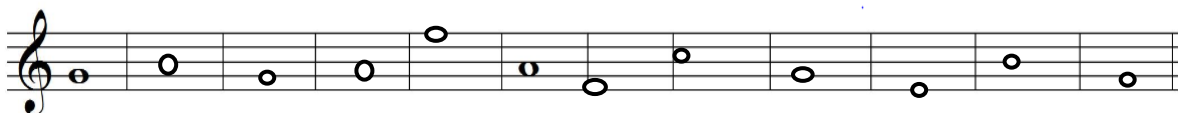
22. Identificação de intervalos harmónicos (**3ª Maior, 3ª menor, 4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

4ª P	3ª m	3ª M	4ª P	3ª M	5ª P	3ª m	3ª M	5ª P	3ª M	5ª P	3ª m	4ª P
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

23. Reconhecimento auditivo dos vários intervalos (**2ª Maior, 2ª menor, 3ª Maior, 3ª menor, 4ª Perfeita e 5ª Perfeita**).

2ª M	3ª M	5ª P	2ª m	3ª m	5ª P	3ª M	4ª P	2ª M	5ª P	4ª P	2ª m	3ª m
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

24. Ditado de 12 sons.



Prática de Ensino Supervisionada					
Ficha de Trabalho nº 2					
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco				
Disciplina	Formação Musical				
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho		Ano letivo	2015/2016	
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão		Período	1º Período	
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro		Ano e Turma	4º Grau	
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada
					Data
					05-11-2015

Nome do Aluno: _____

Teoria Musical



1. Identificar os acordes quanto ao tipo e à inversão:



2. Classificar os intervallos:



3. Caracterizar os compassos quanto à unidade de tempo e unidade de compasso:



U. T. -

U. T. -

U. T. -

U. T. -

U. T. -

U. C. -

U. C. -

U. C. -

U. C. -

U. C. -

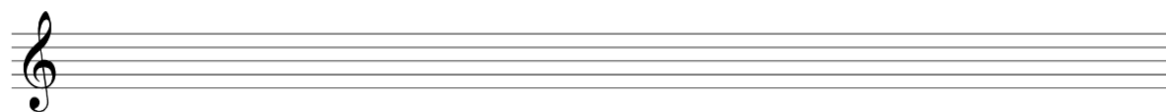
Escala Cromática de Sib



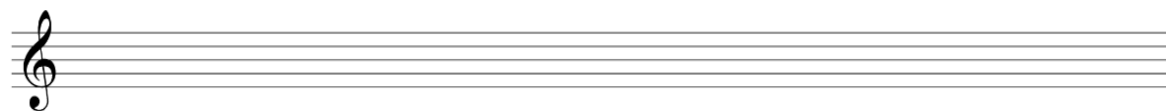
Escala Cromática de Sol



Escala Cromática de Fá#



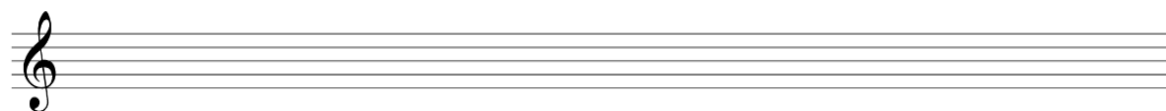
Escala de Sol # menor melódica



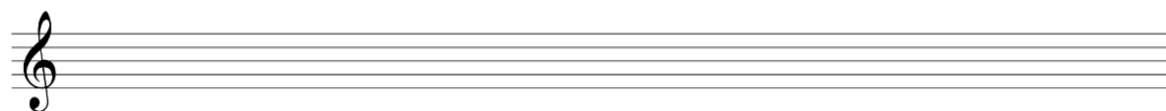
Escala de Mi menor melódica



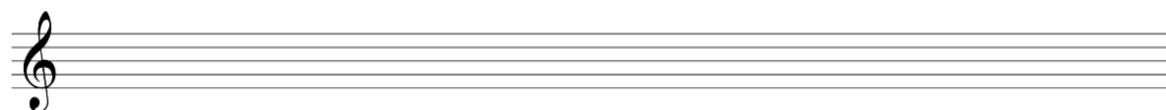
Escala de Si b menor harmónica




Escala de Tons a começar em Mi



Escala de Tons a começar em Sol #



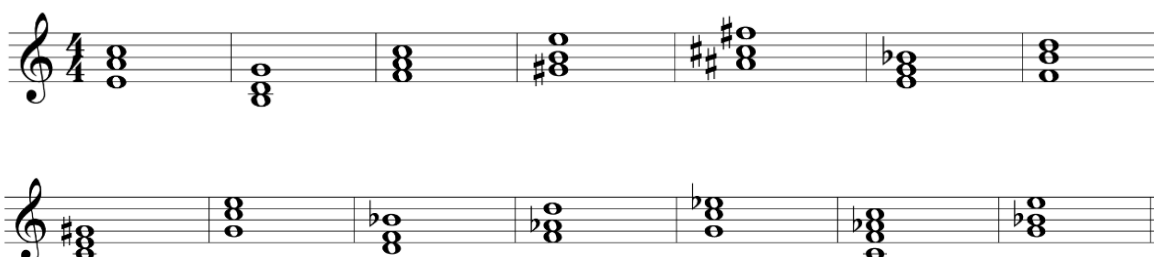
Prática de Ensino Supervisionada									
Ficha de Trabalho nº 3									
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco								
Disciplina	Formação Musical								
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho						Ano letivo	2015/2016	
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão						Período	2º Período	
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro						Ano e Turma	4º Grau	
Teor da aula	Assistida	<input type="checkbox"/>	Prática	<input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada	<input type="checkbox"/>	Data	25-02-2016	

Nome do Aluno: _____

Teoria Musical



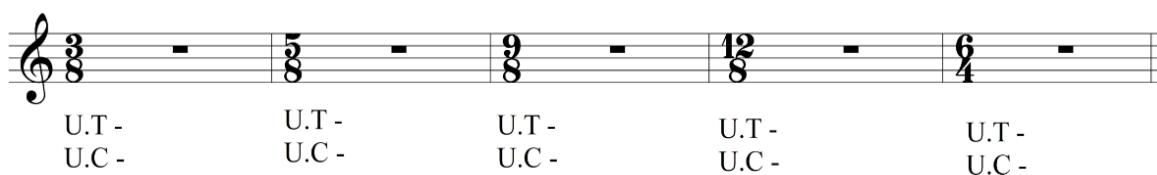
1. Identificar os acordes quanto ao tipo e à inversão:



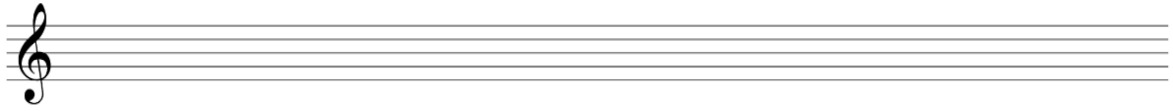
2. Classificar os intervallos:



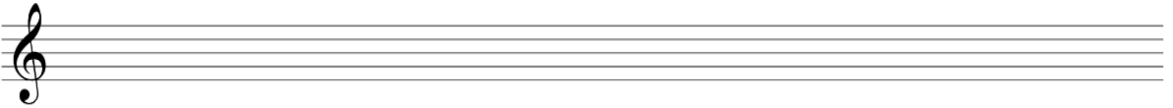
3. Caracterizar os compassos quanto à unidade de tempo e unidade de compasso:



Escala Mi menor harmónica



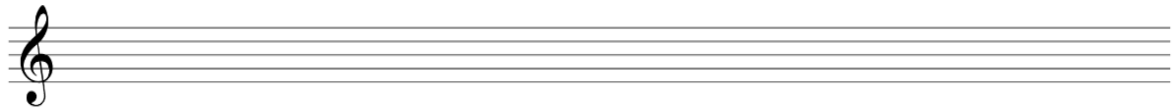
Escala Láb menor melódica



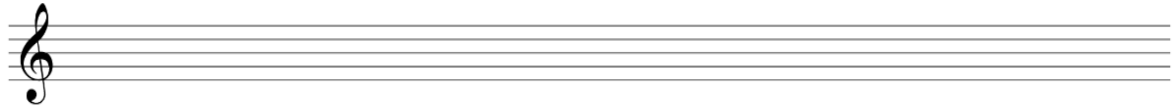
Escala de Si menor melódica



Modo Dórico a começar em Fá



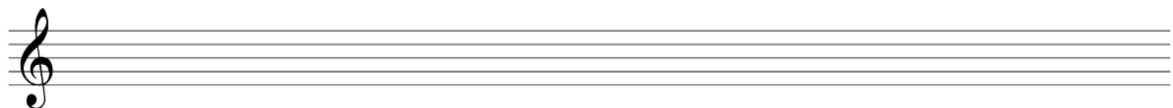
Modo Frígio a começar em Sol



Escala de Dó# maior




Modo Mixolídio a começar em Mi



Escala pentatónica de Fá maior



Prática de Ensino Supervisionada			
Ficha de Trabalho nº 4			
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco		
Disciplina	Formação Musical		
Professor Supervisor	Maria Luísa Faria de Sousa C. C. Castilho	Ano letivo	2015/2016
Professor Cooperante	Ana Margarida Leão	Período	3º Período
Estagiário	Nuno Miguel Pinto Pinheiro	Ano e Turma	4º Grau
Teor da aula	Assistida <input type="checkbox"/>	Prática <input checked="" type="checkbox"/>	Supervisionada <input type="checkbox"/>
		Data	21-04-2016

Nome do Aluno: _____

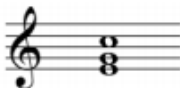
Teoria Musical - Acordes



Estado Fundamental



1ª Inversão



2ª Inversão

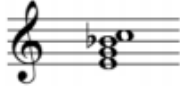


Inversões da Tríade com a 7ª:

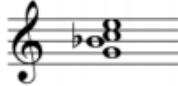
Estado Fundamental



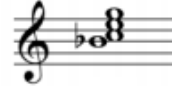
1ª Inversão



2ª Inversão



3ª Inversão



1. Identificar os acordes quanto ao tipo e à inversão:



2. Identificar os acordes quanto ao tipo e à inversão:



3. Identificar os acordes quanto ao tipo e à inversão:

11 measures of piano accompaniment for Schubert's 'Momento Musical, Op. 94, no. 6'. The score is written for piano and features a variety of chords and melodic lines across 11 measures.

Schubert (*Momento Musical, Op. 94, no. 6*)

12 measures of piano accompaniment for Schubert's 'Momento Musical, Op. 94, no. 6'. The score continues with more complex harmonic structures and melodic development.

Byrd, *Psalm IV*

7 measures of vocal and instrumental parts for Byrd's 'Psalm IV'. The score includes parts for Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B), with the lyrics 'Be - hold, God is my help - er:'.

Fischer, "Blumen-Strauss"

13 measures of piano accompaniment for Fischer's 'Blumen-Strauss'. The score is written for piano and features a variety of chords and melodic lines across 13 measures.

Atividades para a Aula Supervisionada – Formação Musical							
Aula nº	31	Data	19-05-2016	Hora	15:00	Duração	90 Minutos
Leituras Rítmicas							
Ditado Rítmico							
Melodia da obra – Concerto nº 3 para Trompa KV 447 – 3º Andamento – Wolfgang Amadeus Mozart							
Ditado Melódico							
<h2 style="margin: 0;">Concerto nº 3 para Trompa - Rondó</h2> <p style="text-align: right; margin: 0;">W. A. Mozart</p>							

Anexo G - Recursos de Apoio ao Coro

Canção – *Rock My Soul*²⁸

ROCK MY SOUL *spiritual*

www.superpartituras.com.br

Mosso

1. Rock my soul in the bo-som of A-bra-ham, rock my soul in the bo-som of A-bra-ham,

2. So high I can't get o-ver it, so low I can't get un-der it,

3. Rock my soul, rock my soul,

rock my soul in the bo-som of A-bra-ham, oh rock my soul.

so wide I can't get a-round it, got-ta co-me in at the door.

rock my soul oh rock my soul.

²⁸ Disponível em: <http://www.superpartituras.com.br/elvis-presley/rock-my-soul>, consultado a 01/08/2017.

Canção – Doeba (*canon en swing*)²⁹

Doeba (canon en swing)

Rieks Veenker

1
Doe ba doe-bi-doe wa__ ba-da-ba dab dab dab dab__ doe.__

2
ja-ba-da da-ba doe-bi doe-bi-doe wa__ shoe-bi da-ba doe-bi da-ba - doe ba-da-ba

3
doe ba doe ba doe sho-bi da-ba doe-bi da-ba

²⁹ Disponível em: <https://aulavirtualmtardio.files.wordpress.com/2013/04/doeba.pdf>, consultado a 01/08/2017.

Canção – Dona Nobis Pacem³⁰

DONA NOBIS PACEM
CANON W. A. MOZART

The musical score is written for three voices: Soprano (SOP), Contralto (CONT), and Baixo (BA). It is in 3/4 time and consists of 24 measures. The lyrics are in Portuguese: "DO NA NO BIS PA CEM DO NA NO BIS PA CEM". The score is divided into four systems of six measures each. The Soprano part has a melodic line with lyrics. The Contralto and Baixo parts have a more rhythmic line, often acting as a harmonic support or a counter-melody. The lyrics are repeated in a canon-like fashion across the different parts.

Measures 1-6: SOP: DO - NA NO - BIS PA - CEM PA CEM DO - - NA - NO - BIS; CONT: - - - - - -; BA: - - - - - -

Measures 7-12: SOP: PA - - - CEM DO - - NA NO - BIS PA CEM; CONT: - - - - - -; BA: - - - - - -

Measures 13-18: SOP: DO NA NO BIS PA - - - CEM DO NA; CONT: DO - - NA - NO - BIS PA - - - CEM DO NA; BA: - - - - - - DO - NA NO - BIS

Measures 19-24: SOP: NO - BIS - PA CEM DO NA NO BIS PA - - - CEM; CONT: NO - BIS PA CEM DO NA NO BIS PA - - - CEM; BA: PA - CEM PA CEM DO - - NA - NO - BIS PA - - - CEM

³⁰ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/336913539/DONA-NOBIS-PACEM-CANON-MOZA-pdf>, consultado a 01/08/2017.

Canção – *This Old Hammer*³¹

This old hammer

This ol' hammer
canon

Worksong uit USA

1. This old ham - mer_ killed John Henry, this old
ham - mer_ killed John Henry, this old ham - mer_
killed John Hen - ry, but this old ham - mer_
won't kill me.

na elkaar eindigen

2. This old hammer shines like silver,
this old hammer shines like silver,
this old hammer shines like silver,
but this old hammer rings like gold.

³¹ Disponível em: <http://www.vrijeschoolliederen.nl/lied/this-old-hammer-canon-beg/>, consultado a 01/08/2017.

Canção – Kumbaya³²

Orfeón Moratalaz pág. 1

KUMBAYA

Canción africana

Nº 349

Arm. Donald H. Hughes

The musical score is for the song 'Kumbaya' in G major (one sharp) and 4/4 time. It features three vocal parts: Soprano, Alto, and Tenor/Bass. The lyrics are in Portuguese. The score includes a first system with three staves and a second system with three staves. Dynamics include *pp* (pianissimo). The lyrics for the first system are: Soprano: Kum-ba - ya, my Lord, kum-ba - ya. Kum-ba - ya, my Lord, kum-ba - ; Alto: Kum-ba - ya, my Lord, kum-ba - ya. Kum-ba - ya, my Lord, kum-ba - ; Tenor/Bass: Kum - - - ba - ya, my Lord, kum-ba - . The lyrics for the second system are: Soprano: ya. Kum-ba - ya, my Lord, kum-ba - ya, kum-ba - ya. ; Alto: ya. Kum-ba - ya, my Lord, kum-ba - ya, kum-ba - ya. ; Tenor/Bass: ya. Kum - - - ba - ya, my Lord, kum-ba - ya.

1.- Kumbaya my Lord, kumbaya
(*Kumbayá, may Loord*)
Kumbaya my Lord, kumbaya
Kumbaya my Lord, kumbaya
Oh Lord, kumbaya

2.- Someone's singing Lord, kumbaya
(*samuans singuing Loord*)
Someone's singing Lord, kumbaya
Someone's singing Lord, kumbaya
Oh Lord, kumbayah

3.- Someone's laughing, Lord, kumbaya
(*samuans lafing Loord*)
Someone's laughing, Lord, kumbaya
Someone's laughing, Lord, kumbaya
Oh Lord, kumbaya

4.- Someone's crying, Lord, kumbaya
(*samuans craing Loord*)
Someone's crying, Lord, kumbaya
Someone's crying, Lord, kumbaya
Oh Lord, kumbaya

5.- Someone's praying, Lord, kumbaya
(*samuans preing Loord*)
Someone's praying, Lord, kumbaya
Someone's praying, Lord, kumbaya
Oh Lord, kumbaya

6.- Someone's sleeping, Lord, kumbaya
(*samuans sliiping Loord*)
Someone's sleeping, Lord, kumbaya
Someone's sleeping, Lord, kumbaya
Oh Lord, kumbaya

³² Disponível em: <https://www.orfeonmoratalaz.es/partituras-y-grabaciones/>, consultado a 01/08/2017.